

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DES STRUCTURES ORGANISATIONNELLES SUR LES PRATIQUES ET
LEUR MISE EN OEUVRE DANS DEUX DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE
SITUÉS EN MILIEUX SOCIOÉCONOMIQUEMENT DÉFAVORISÉS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
NATHALIE LUSSIER

MARS 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*Les pas ne conduisent pas seulement vers le but;
chaque pas est un but*

Émile-Auguste Chartier (1868-1951)

REMERCIEMENTS

Après toutes ces années de parcours doctoral, je suis très heureuse d'avoir l'occasion de remercier tous ceux et celles qui m'ont soutenue et encouragée dans cette expérience des plus enrichissantes. Quelle chance j'ai eue d'être aussi bien entourée!

Tout d'abord, je suis très reconnaissante envers Jean Bélanger, mon directeur de thèse, pour son grand soutien et pour m'avoir accueillie alors que mon cheminement doctoral prenait un tournant différent de celui envisagé au tout début de cette aventure. J'ai aussi été très privilégiée de travailler et d'être si bien soutenue par Angèle Bilodeau, ma co-directrice. Ensemble, vous avez formé une équipe exceptionnelle et je me considère très choyée d'avoir pu compter sur vous durant toutes ces années. Et surtout, quel plaisir j'ai eu à travailler avec vous! Merci pour tout, sincèrement! Je tiens aussi à remercier Luc Reid et Georgette Goupil pour leur précieuse collaboration. Merci également aux membres du jury François Chagnon et Rollande Deslandes pour avoir pris le temps d'analyser et de commenter cette thèse.

Je remercie également les deux dispositifs d'accompagnement scolaire ainsi que toutes les intervenantes qui ont participé à cette thèse. Merci de m'avoir permis d'intégrer pour quelques instants votre quotidien de praticienne, vous qui faites un travail si essentiel auprès des élèves.

Je tiens aussi à remercier le Programme de formation stratégique en recherche en santé publique et en santé des populations. En plus de m'avoir permis de bénéficier d'une bourse doctorale, j'ai pu recevoir une formation de très grande qualité sur la recherche et l'intervention en santé publique. Merci également au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et au programme de bourses Laure-Gaudreau pour l'octroi d'une bourse d'études.

J'aimerais de plus souligner la chance que j'ai eue d'avoir le soutien de Michel Fournier, qui m'a guidée sur les plans méthodologique et statistique. Merci grandement! Je veux aussi remercier Jean Bégin pour ses conseils judicieux. Merci également à Stéphanie Dumont pour son travail de mise en page, qui m'a épargné bien des soucis!

Ces années de doctorat m'ont permis de faire des rencontres exceptionnelles. À mon amie Anne-Marie Tougas, merci de ta présence inspirante et de tes encouragements! À Francis Gagnon et François Tremblay, je tiens à vous dire à quel point ce fut agréable de partager au quotidien les joies et les défis du doctorat avec vous! Un merci vraiment tout spécial à François, qui a collaboré à la réalisation de cette thèse en m'aidant à faire la collecte de données des observations.

Un merci infini à mes parents! Votre soutien inconditionnel sur tous les plans a fortement contribué à rendre les plus grands obstacles du doctorat surmontables. À ma maman, qui m'a soutenue dans tous les petits et grands moments du doctorat, je te remercie de m'avoir transmis ta passion pour la lecture et pour m'avoir souvent relu lorsque j'apprenais à rédiger. Ce sont sans contredit des outils ayant été indispensables à la rédaction de cette thèse. À mon papa, merci pour ton écoute et ton support moral, tes encouragements ont contribué à alimenter ma motivation durant toutes ces années! Merci également à toute ma grande famille pour leur soutien. Merci à mes frères, Jean-François et Dominic, leur conjointe, Louise et Mélanie, mes neveux et nièces ainsi que mes oncles et tantes. Merci aussi à mes amies Caroline et Michela pour leurs encouragements, sans oublier mon cousin Jonathan.

À Nicolas, mon conjoint, il n'y a pas de mots pour te dire à quel point je suis heureuse et reconnaissante de partager ta vie depuis ces onze dernières années. Ta patience, ta compréhension et ton soutien m'ont grandement aidée à mener à terme ce doctorat! Merci enfin à ma fille, Alicia, qui depuis maintenant deux ans, remplit nos vies de moments d'émerveillement et de pur bonheur!

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	v
TABLE DES MATIERES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ACRONYMES	xix
RÉSUMÉ	xxi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 La réussite pour tous.....	5
1.2 Les inégalités scolaires	6
1.3 L'accompagnement scolaire comme mesure d'intervention sur les inégalités scolaires	9
CHAPITRE II RECENSION DES ÉCRITS	15
2.1 L'émergence de l'accompagnement scolaire.....	16
2.2 Les pratiques auprès des élèves dans les dispositifs d'accompagnement scolaire	17
2.2.1 Une offre de service distincte selon les dispositifs d'accompagnement scolaire	17
2.2.2 Des objectifs distincts selon les dispositifs d'accompagnement scolaire	19
2.2.3 Connaissances sur les pratiques éducatives les plus prometteuses	26

2.3	Les pratiques auprès des parents dans les dispositifs d'accompagnement scolaire	32
2.3.1	L'importance de l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant	32
2.3.2	Les facteurs influençant négativement l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant	34
2.3.3	Les interventions favorisant une collaboration avec les parents	35
2.3.4	L'état de la situation sur l'implication des parents	37
2.4	Pratiques collaboratives école-communauté	38
2.5	Le développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire	41
2.5.1	Les modalités de développement professionnel	45
2.5.2	Les thèmes ciblés par le développement professionnel	46
2.6	Les effets des dispositifs d'accompagnement scolaire	49
2.7	L'importance du lien structures-pratiques	52
 CHAPITRE III		
	CADRE CONCEPTUEL : UNE THÉORIE GÉNÉRALE DE LA PRATIQUE	61
3.1	Les questions de recherche	67
 CHAPITRE IV		
	MÉTHODE	71
4.1	Le devis de recherche	72
4.2	La sélection des participantes	78
4.2.1	La sélection des communautés	78
4.2.2	Les entrevues de groupe semi-dirigées et les entrevues de validation	79
4.2.3	Les observations des formations et des rencontres d'équipe	83
4.2.4	La collecte des documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels	85
4.2.5	Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire	86

4.3	Les instruments.....	91
4.3.1	Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation	93
4.3.2	Les observations des formations et des rencontres d'équipe	97
4.3.3	Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire	98
4.4	La procédure	109
4.4.1	Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation	110
4.4.2	Les observations des formations et des rencontres d'équipe	113
4.4.3	La collecte des documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels	114
4.4.4	Les observations des ateliers	114
4.5	Le respect des procédures éthiques.....	119
CHAPITRE V		
	RÉSULTATS.....	123
5.1	Le plan d'analyse de données	123
5.1.1	Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation	125
5.1.2	Les observations des formations et des rencontres d'équipe	126
5.1.3	Les documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels	129
5.1.4	Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire	130
5.2	Première question de recherche	133
5.2.1	Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation	133
5.2.2	Les observations des formations et des rencontres d'équipe	149
5.2.3	La collecte de documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels	155
5.2.4	Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire	159
5.3	Deuxième question de recherche	172

5.3.1 Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation.....	172
5.3.2 Les observations des formations et des rencontres d'équipe	185
5.3.3 La collecte de documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels	191
5.3.4 Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire	193
5.4 Troisième question de recherche.....	221
CHAPITRE VI	
DISCUSSION	229
6.1 La construction de la pratique dans les deux dispositifs	229
6.2 Les pratiques mises en œuvre dans les deux dispositifs	236
6.3 La concordance avec les pratiques prometteuses des écrits scientifiques.....	245
6.4 Compréhension dynamique et explicative des différences observées entre les deux dispositifs	249
6.5 Autres contributions de la thèse	258
6.6 Limites de la thèse	262
CONCLUSION	267
APPENDICE A	
ÉCHANTILLON DES PARTICIPANTES AUX RENCONTRES DE VALIDATION	273
APPENDICE B	
PROTOCOLES POUR LES ENTREVUES DE GROUPE.....	275
APPENDICE C	
PROTOCOLES POUR LES RENCONTRES DE VALIDATION	293
APPENDICE D	
QUESTIONS ENVOYÉES AUX PARTICIPANTES DU DISPOSITIF À BASE COMMUNAUTAIRE POUR LES RENCONTRES DE VALIDATION	313

APPENDICE E	
GRILLE D'OBSERVATION DES PÉRIODES D'ACCOMPAGNEMENT	
SCOLAIRE (GOPAS)	317
APPENDICE F	
MODIFICATIONS À L'INSTRUMENT GOPAS.....	359
APPENDICE G	
GUIDE DE FORMATION POUR L'UTILISATION DE LA GOPAS	379
APPENDICE H	
REGROUPEMENT DE QUELQUES QUESTIONS DE LA GOPAS	387
APPENDICE I	
MÉTHODE DE CALCUL INTER-JUGES (PEU SÉVÈRE)	393
APPENDICE J	
MÉTHODE DE CALCUL INTER-JUGES (SÉVÈRE).....	399
APPENDICE K	
TABLEAU COMPARATIF DES DEUX MÉTHODES DE CALCUL INTER-	
JUGES	403
APPENDICE L	
CODIFICATION ET OPÉRATIONNALISATION DES CODES POUR LES	
ENTREVUES DE GROUPE.....	405
APPENDICE M	
CODIFICATION ET OPÉRATIONNALISATION DES CODES POUR LES	
RENCONTRES D'ÉQUIPE, LES FORMATIONS ET LA COLLECTE DE	
DOCUMENTS.....	423
APPENDICE N	
ÉTHIQUE	431
APPENDICE O	
OUTILS DU DISPOSITIF À BASE COMMUNAUTAIRE.....	461
APPENDICE P	
LISTE DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES	495

APPENDICE Q	
TABLEAUX DES RÉSULTATS	497
RÉFÉRENCES.....	509

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1. Caractéristiques des deux dispositifs (cas) d'accompagnement scolaire	74
4.2. Population en fonction du dispositif et du type de personnel ainsi que par école	80
4.3. Échantillon des participantes aux entrevues de groupe en fonction du dispositif, du type de personnel, des années d'expérience, des écoles et du cycle scolaire.....	81
4.4. Échantillon des participantes aux rencontres de validation en fonction du dispositif, des écoles et du cycle scolaire où elles interviennent.....	82
4.5. Formations offertes dans le dispositif à base communautaire, échantillon obtenu (acceptation ou refus), modalité de collecte de données (enregistrement ou prise de notes) et nombre de participantes présentes	84
4.6. Rencontres d'équipe offertes dans le dispositif à base communautaire, échantillon obtenu (acceptation ou refus), modalité de collecte de données (enregistrement ou prise de notes) et nombre de participantes présentes	85
4.7. Population des intervenantes des écoles étudiées en fonction du dispositif, des écoles et du cycle scolaire où elles interviennent	87
4.8. Échantillon des intervenantes pour les observations dans les ateliers d'accompagnement scolaire selon le dispositif, l'école et le cycle scolaire.....	89
4.9. Échantillon des participantes à toutes les collectes de données selon le dispositif, l'école et le type de personnel	90

4.10	Opérationnalisation du cadre conceptuel de la théorie générale de la pratique.....	92
4.11	Dimensions de la pratique étudiées et nombre de questions sur celles-ci dans les trois entrevues de groupe semi-dirigées.....	96
4.12	Cinq sources utilisées pour développer les items d'observation de la GOPAS en fonction des 15 blocs thématiques.....	101
4.13	Nombre d'items constituant les différents blocs thématiques de la Grille d'observation des périodes d'accompagnement scolaire (GOPAS).....	104
4.14	Années de réalisation des quatre collectes de données.....	110
4.15	Description des périodes d'observation dans les deux territoires en fonction des écoles, des cycles scolaires et du nombre d'observateurs.....	118
5.1	Contribution projetée en ordre d'importance des quatre collectes de données à la réponse aux trois questions de recherche.....	124
5.2	Schéma d'analyse pour les observations des formations et des rencontres d'équipe.....	128
5.3	Moyennes et autres statistiques descriptives sur le nombre d'élèves présents et absents dans les ateliers en fonction des deux dispositifs et tests t corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs	160
5.4	Moyennes et autres statistiques descriptives sur la durée de la présence de l'enseignant dans les ateliers, la durée des interactions enseignant-intervenante, la durée des interactions enseignant-élèves selon les deux dispositifs et tests t corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs	163
5.5	Moyennes et autres statistiques descriptives du nombre d'années d'expérience des intervenantes dans leur dispositif et dans leur niveau scolaire selon les deux dispositifs et tests t corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs	165

5.6	Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 1	167
5.7	Moyennes et autres statistiques descriptives sur la rapidité de la mise à la tâche par les élèves selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs	194
5.8	Fréquences et proportions des modalités relatives à l'ordre des devoirs et des leçons selon les deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportions entre les deux dispositifs	196
5.9	Fréquences et proportions de l'initiation du contact entre les intervenantes et les élèves selon les deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportions entre les deux dispositifs	196
5.10	Moyennes et autres statistiques descriptives à l'échelle des pratiques académiques selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs	197
5.11	Moyennes et autres statistiques descriptives à l'échelle des pratiques instrumentales selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs	200
5.12	Moyennes et autres statistiques descriptives à l'échelle des pratiques socio-affectives selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs	202
5.13	Moyennes et autres statistiques descriptives sur l'auto-évaluation, l'inscription de mémos dans l'agenda et la salutation des élèves à la fin des ateliers selon les deux dispositifs et tests t corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs	209
5.14	Fréquences et proportions sur l'utilisation d'instruments dans les ateliers selon les deux dispositifs et test de différence de proportion sur la différence de proportions entre les deux dispositifs	211
5.15	Moyennes et autres statistiques descriptives du nombre d'instruments utilisés par atelier selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs	212

5. 16	Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 2	215
5. 17	Concordance des pratiques des deux dispositifs avec les pratiques identifiées prometteuses	223
Q. 1	Moyennes, proportions et autres statistiques descriptives des filles et des garçons en fonction des deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportion entre les deux dispositifs	497
Q. 2	Moyennes et autres statistiques descriptives sur la durée des ateliers (minutes) selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs	498
Q. 3	Moyennes et autres statistiques descriptives de la durée de la présence de la coordonnatrice (minutes) selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs.....	498
Q. 4	Fréquences et proportions de la présence de l'enseignant dans les ateliers et des interactions de l'enseignant avec l'intervenante en fonction des deux dispositifs et tests des différences de proportions corrigés pour effet de plan sur les différences de proportions entre les deux dispositifs	499
Q. 5	Moyennes et autres statistiques descriptives de la durée de la période précédant les tâches scolaires et de la durée des tâches scolaires selon les deux dispositifs et tests t corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs	499
Q. 6	Fréquences et proportions sur la présence de l'annonce (ou l'affichage) d'un plan de la période selon les deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportions entre les deux dispositifs	500
Q. 7	Moyennes et autres statistiques descriptives sur la présence de distractions extérieures selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs	500

Q. 8	Fréquences et proportions sur la disposition des élèves en travail de groupe et en travail individuel selon les deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur les différences de proportions entre les deux dispositifs	501
Q. 9	Moyennes et autres statistiques descriptives sur les items de l'échelle des pratiques académiques selon les deux dispositifs	502
Q. 10	Moyennes et autres statistiques descriptives sur les méthodes visant à augmenter la motivation des élèves, sur l'illustration visuelle (items non inclus dans l'échelle des pratiques académiques) selon les deux dispositifs et tests t corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs	503
Q. 11	Moyennes et autres statistiques descriptives sur les items de l'échelle des pratiques instrumentales selon les deux dispositifs	504
Q. 12	Moyennes et autres statistiques descriptives sur les items de l'échelle des pratiques socio-affectives selon les deux dispositifs	505
Q. 13	Moyennes et autres statistiques descriptives aux items non inclus dans l'échelle des pratiques socio-affectives (activités mettant en valeur les forces des élèves, ouverture à écouter un élève qui a besoin de parler, énoncer les attentes en comportement, appliquer les conséquences telles qu'annoncées, aider à reconnaître les impacts de leurs comportements) selon les deux dispositifs et tests t corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs	506
Q. 14	Fréquences et proportions sur la tendance des intervenantes à blâmer les élèves ou les gestes selon les deux dispositifs (item non inclus dans l'échelle des pratiques socio-affectives) et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportions entre les deux dispositifs	507
Q. 15	Moyennes et autres statistiques descriptives sur la représentativité de l'atelier par rapport à l'ensemble des ateliers selon les deux dispositifs et test t corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs	507

LISTE DES ACRONYMES

ASSM	Agence de la Santé et des Services sociaux de Montréal
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DSP	Direction de santé publique de Montréal
GOPAS	Grille d'observation des périodes d'accompagnement scolaire
MELS	Ministère du Loisir, du Sport et de l'Éducation du Québec
ROCQLD	Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage scolaire
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Les conditions d'accès au marché du travail se font de plus en plus élevées au regard du niveau de scolarité exigé. Or, plusieurs élèves ne disposent pas des conditions optimales à la maison leur permettant d'accomplir leurs devoirs et leçons, créant ainsi un fossé avec les élèves qui sont bien encadrés sur ce plan. C'est pourquoi depuis le début des années 1990, les dispositifs d'accompagnement scolaire se sont multipliés, tant aux États-Unis, en France, en Angleterre, qu'au Québec, afin de supporter ces élèves qui ont peu de soutien à la maison. Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a lancé le programme *Aide aux devoirs* en 2004 et son financement a doublé de 2004 à 2008, témoignant de l'ampleur des besoins reconnus chez les élèves et de l'importance accordée aux devoirs et aux leçons dans notre système. Cependant, malgré l'accroissement considérable des dispositifs d'accompagnement scolaire au cours des dernières années, les travaux scientifiques qui tentent d'examiner les effets de ces programmes arrivent à des résultats qui montrent peu de progrès chez les élèves. Ceci est possiblement lié au fait que très peu d'études ont documenté empiriquement les relations entre les pratiques d'accompagnement scolaire prometteuses et les structures qui permettent leur déploiement. Au Québec, où le programme *Aide aux devoirs* se distingue d'autres pays en ce qu'il cible ses interventions sur la sphère académique plutôt que sur des activités sportives ou culturelles, aucune étude de ce type n'a été effectuée. En l'absence de telles études, l'identification des éléments de structure organisationnelle permettant d'améliorer la qualité des pratiques en vue de produire des effets positifs sur les élèves devient ainsi difficile.

Cette thèse a donc pour objectif d'étudier comment les structures organisationnelles influencent la qualité des pratiques d'accompagnement scolaire et leur mise en œuvre. Trois questions de recherche sont posées : 1) Par quels processus peut-on expliquer la construction des pratiques d'accompagnement scolaire? 2) Dans quelle mesure des pratiques d'accompagnement scolaire situées dans des contextes structurels forts distincts sont-elles différentes? 3) Dans quelle mesure ces pratiques se rapprochent ou s'éloignent des pratiques reconnues comme étant prometteuses en accompagnement scolaire?

Appuyée sur une théorie générale de la pratique inspirée des travaux de Bourdieu (2000 ; 2001), Giddens (1987), Schön (1987 ; 1994) et Wenger (1998), cette thèse utilise un devis d'étude de cas multiple combinant des données qualitatives et quantitatives dans une optique de triangulation. Deux dispositifs d'accompagnement scolaire situés dans des quartiers socio-économiquement défavorisés ayant des structures organisationnelles différentes sont étudiés, soit l'un à base communautaire et l'autre institutionnel. Cette thèse comporte quatre méthodes de collectes de données : 1) des entrevues de groupes et des rencontres de validation ; 2) des observations des modalités de développement professionnel; 3) un recueil

de ressources documentaires; 4) des observations directes des ateliers d'accompagnement scolaire.

Les résultats montrent qu'un des deux dispositifs d'accompagnement scolaire, de par son ancrage dans la communauté, a une configuration structurelle plus robuste qui l'amène à mobiliser plus de ressources pour opérer. Ce contexte structurel lui donne ainsi plus de moyens lui permettant de mettre en œuvre un modèle de pratique basé sur la formation et la réflexivité, qui cible plus de déterminants de la réussite scolaire (académiques, instrumentaux et socio-affectifs). Qui plus est, l'étroite relation de ce dispositif avec les organismes et les familles de la communauté, de même que ses ressources plus importantes, lui permettent de déployer un volet d'intervention ciblant les parents et visant à leur donner des outils afin qu'ils deviennent autonomes dans l'accompagnement de leur enfant dans ses tâches scolaires. L'ensemble de ces résultats révèle que le modèle de pratique de ce dispositif est plus à même de favoriser le développement de diverses aptitudes chez les élèves et leur parents et qu'il a ainsi un plus grand potentiel de contribuer à la réduction des inégalités scolaires. Dans le cas de l'autre dispositif, sa structure plus à l'écart de la communauté lui procure moins de ressources, conduisant à la mise en place de pratiques reposant sur l'expérience personnelle des praticiennes à défaut d'un développement professionnel soutenu. Les pratiques qui en découlent auprès des élèves sont donc moins diversifiées et aucune intervention auprès des parents n'est mise en place. À la lumière de ces constats, des recommandations pour la pratique et des pistes de recherche futures sont dégagées.

Mots clés : accompagnement scolaire, aide aux devoirs, pratiques, collaboration école-famille-communauté, développement professionnel.

INTRODUCTION

En réponse à un accroissement des inégalités sociales de réussite scolaire, les programmes d'accompagnement scolaire ont connu une nette augmentation (Suchaut, 2010) depuis le début des années 1990, notamment aux États-Unis (James-Burdumy et al., 2005; Halpern, 2000) et en France (Glasman et Besson, 2004). Au Québec, le programme *Aide aux devoirs* du MELS a vu son financement doubler entre 2004 et 2008, totalisant 20 millions annuellement et rejoignant entre 15 à 18% des élèves du primaire (MELS, 2008). Ce type de soutien est principalement offert aux élèves de milieux défavorisés ayant des difficultés scolaires (Glasman, 2001; Halpern, 2002; Vandell, Reisner et Pierce, 2007) et sa finalité varie grandement selon les différents programmes (Lauer et al., 2006; Mansuy et Zakhartchouk, 2009). Ainsi, tant les pratiques adoptées par les intervenants peuvent être diverses (Halpern, 2000), tant la structure organisationnelle de ce type de service peut différer, les élèves ayant accès à des programmes pouvant être développés par les écoles ou initiés par des organismes communautaires, ou par les deux conjointement.

Malgré l'essor de ce type de soutien, les recherches actuelles établissent un portrait mitigé quant aux effets sur les élèves (Durlak et al., 2010). Lorsque des résultats positifs sont observés, les progrès accomplis sont généralement infimes (Lauer et al., 2006; Scott-Little, Hamann et Jurs, 2002). Un problème important de ces interventions a trait au manque d'études documentant les processus à l'œuvre dans ces mesures (Glasman et Besson, 2004; Mahoney, Parente et Lord, 2007), plus particulièrement les mécanismes à travers lesquels opèrent les relations entre les multiples formes structurelles des programmes et les effets qui en découlent (Hirsch, Mekinda et Stawicki, 2010). Or, la théorie sociale de la structuration de Giddens (1987) et la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (1998) conceptualisent l'action humaine comme une série d'actions et d'interactions qui prennent forme dans les structures où elles se déploient, définies par les contraintes et les possibilités qui y sont liées, et qui trouvent leur sens dans ce contexte. Dans cette perspective, l'action est appréhendée

comme une expérience fondamentalement sociale, découlant de la formation et des processus de réflexivité dans lesquels un partage de croyances et d'effets perçus de l'action est réalisé. En ce sens, on en sait très peu sur les diverses formes structurelles d'accompagnement scolaire, la construction de la pratique qu'elles mettent en place et l'influence de ces dimensions sur la qualité des interventions déployées auprès des élèves. Plus particulièrement, les connaissances sur les relations entre les modalités de développement professionnel offertes (Bouffard et Little, 2004) et les pratiques qui en découlent sont très limitées. Conséquemment, les travaux qui visent à évaluer les effets de ce type de soutien sur les élèves parviennent difficilement à cibler quels sont les éléments de la pratique qui conduisent aux résultats obtenus et le contexte structurel qui permet leur déploiement. De ce fait, les recommandations émises sur les types d'intervention devant être implantés dans ces programmes s'appuient peu sur des observations empiriques mais davantage sur des théorisations implicites des chercheurs (Lauer et al., 2006), ce qui fait entrave à l'identification des pratiques les plus prometteuses et des éléments structurels dans lesquels elles s'inscrivent. Dans ce contexte, l'étude empirique des pratiques d'accompagnement scolaire selon différentes modalités de service devient primordiale afin de bien comprendre les processus activés dans le cadre de ces pratiques. Une meilleure connaissance de ces processus et pratiques dans diverses formes d'accompagnement scolaire permettrait d'alimenter la réflexion sur les modèles de pratique à encourager dans ce domaine ainsi qu'à soutenir l'évaluation des pratiques en cours.

La présente thèse doctorale vise à apporter une contribution quant à cette carence manifeste dans les écrits scientifiques en documentant empiriquement de façon approfondie, selon deux approches d'accompagnement scolaire en milieux défavorisés, l'ensemble des dimensions relatives aux pratiques et le contexte dans lequel elles sont implantées : de quelle façon des structures organisationnelles différentes influencent les pratiques qui sont déployées auprès des élèves? Le premier chapitre de cette thèse place sa pertinence sociale et scientifique. En deuxième chapitre, un portrait des travaux scientifiques sur les dispositifs d'accompagnement scolaire et les pratiques qu'ils mettent en place est effectué. Dans un troisième chapitre, la théorie générale de la pratique (Bourdieu, 2000, 2001; Giddens, 1987; Schön, 1987, 1994; Wenger, 1998) servant à appréhender les données de terrain analysées dans cette thèse est

présentée. Le quatrième chapitre traitant de la méthode explicite la sélection des participants dans deux dispositifs d'accompagnement scolaire (l'un à base communautaire et l'autre institutionnel), de même que les méthodes de collecte de données ainsi que les instruments. Enfin, le cinquième chapitre décrit les résultats, auquel s'ensuit le sixième chapitre qui expose la discussion ainsi que les forces et limites de la méthode de recherche. Finalement, une conclusion est présentée pour clore cette thèse.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Les manchettes des journaux montrent l'accroissement de l'importance des enjeux liés à la réussite scolaire dans l'actualité. Ce phénomène est en grande partie engendré par l'amplification des qualifications préalables à l'emploi. Dans ce contexte, plus qu'il ne l'était avant, le travail scolaire réalisé hors de l'école par les élèves est maintenant vu comme une composante essentielle de la réussite scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Comme certains élèves présentent des facteurs de risque les prédisposant plus que d'autres à rencontrer des difficultés scolaires, que ce soit en lien avec la défavorisation socio-économique (Deniger, 2009) ou au regard du niveau de scolarité des parents (Dolle, 2007), cette nécessité de la réussite pour tous conduit à l'émergence de diverses formes d'intervention auprès de cette population, notamment les mesures d'accompagnement scolaire. La première section de ce chapitre fait un survol des facteurs qui contribuent à rendre la réussite scolaire essentielle pour tous les élèves. Ensuite, la deuxième section fait état d'éléments expliquant le phénomène des inégalités scolaires. La troisième section de ce chapitre situe l'accompagnement scolaire comme un soutien visant à agir sur les inégalités scolaires pouvant être engendrées par les devoirs et les leçons. Cette argumentation conduit à traiter, en dernier lieu, de l'importance de l'étude scientifique des processus et mécanismes mis en place dans les dispositifs d'accompagnement scolaire.

1.1 La réussite pour tous

Depuis les dernières décennies, la visée du système d'éducation s'est transformée. Axée tout d'abord sur la nécessité de rendre accessible l'école au plus grand nombre, elle s'est centrée récemment sur l'importance de la réussite scolaire pour tous (Martineau et Gauthier, 2002). Désormais, la tâche d'écopier ne se résume plus à une simple présence en classe, elle requiert maintenant la réussite du parcours scolaire qui, pour un grand nombre d'élèves, se poursuit au-delà du niveau de scolarisation observé autrefois. Comment comprendre cet alourdissement des attentes entretenues envers les élèves dans leur cheminement éducatif?

Selon Glasman et Besson (2004), les conditions d'accès au marché du travail se sont accrues, se faisant de plus en plus exigeantes quant aux diplômes pour y accéder, les moins scolarisés se voyant restreindre les possibilités d'emplois. Les élèves sont maintenant confrontés à une école qui offre un milieu scolaire de plus en plus compétitif, celle-ci étant confinée, selon Deniger et Roy (2003), à satisfaire une obligation de résultats visant l'atteinte du plus haut taux de diplômés.

1.2 Les inégalités scolaires

Bien que l'on aspire à ce que l'ensemble des élèves puisse accéder à la réussite scolaire, plusieurs n'y parviennent pas, cette réalité étant davantage présente dans les milieux socio-économiquement défavorisés. Deniger (2009) explique cette situation par l'influence de plusieurs facteurs relevant de l'origine sociale (revenu, profession des parents, scolarité des parents, etc.). Comme le faible niveau de scolarité des parents est souvent lié au chômage et à des emplois précaires, les enfants de parents ayant peu d'éducation sont plus à risque de vivre dans des milieux défavorisés. Plusieurs auteurs (Crosnoe et al., 2002; Rätty, Leinonen et Snellman, 2002; Zhan et Sherraden, 2003, cités par Mistry, White et Benner, 2009) estiment que les parents de milieux socio-économiquement défavorisés ayant un faible niveau d'éducation ont de moins grandes attentes quant à la réussite scolaire de leur enfant, comparativement à d'autres parents qui ont un plus haut niveau de scolarité et un revenu familial plus élevé. En ce sens, selon Dolle (2007), le niveau de scolarité des parents constitue un des facteurs les plus prédictifs de la réussite scolaire des élèves. À ce sujet, une étude de la Direction de santé publique de Montréal (2008) a été menée auprès de 10 000 enfants montréalais âgés de cinq ans qui entament la maternelle dans un établissement public. La maturité scolaire, mesurée en fonction de cinq dimensions (1-santé physique et bien-être; 2- compétence sociale; 3- maturité affective; 4- développement cognitif et langagier; 5- habiletés de communication et connaissances générales), fut évaluée selon un questionnaire rempli par l'enseignant. Cette recherche révèle que plus les parents ont un haut niveau de scolarisation, plus les enfants obtiennent de bonnes performances sur ces dimensions. Cette relation inégale existant entre les familles et les écoles en fonction de la classe sociale d'appartenance est nommée par Barreau (2007) « inégalités scolaires ». Ainsi, plusieurs

élèves provenant de milieux défavorisés entrent dans leur vie scolaire avec un bagage cognitif, social et culturel préalable qui les prépare moins bien à répondre aux objectifs qui sont déjà tracés pour eux. En outre, la culture de l'école serait alors plus proche de celle des familles de classe moyenne et mieux nanties (Duru-Bellat, 2002). Selon Barreau (2007), l'école, qui ne parvient pas toujours à adapter ses interventions en fonction d'une telle clientèle, contribue à ce qu'il appelle « l'égalité des malchances », dans laquelle les conditions sociales de ces élèves les conduisent trop souvent à connaître des difficultés à s'insérer dans un système qui demande d'avoir au préalable des aptitudes qu'ils ne détiennent pas toujours.

D'ailleurs, l'écart entre les élèves de milieux socio-économiquement défavorisés et les élèves provenant de familles plus favorisées se manifesterait rapidement dans le parcours scolaire et s'accroîtrait tout au long de la scolarité (Deniger, 2009; Duru-Bellat, 2002; Suchaut, 2007). Suchaut (2007) explique ce phénomène en fonction de deux facteurs, le premier ayant trait aux inégalités qui prévalent à l'entrée à l'école. Le second élément permettant de mieux comprendre l'augmentation de cet écart serait expliqué par le fait que les élèves de milieux favorisés, lorsque comparés à des élèves de milieux défavorisés ayant une performance scolaire comparable au début de leur scolarisation, s'amélioreraient davantage que les autres. Également, Charlot (2007) note que les élèves jouent un rôle dans la reproduction de ces inégalités, ceux-ci pouvant adopter une position réfractaire face au monde scolaire, contribuant à décroître leurs chances de réussite scolaire. Il est possible de faire l'hypothèse que cette réaction puisse découler des difficultés scolaires rencontrées par ces élèves, qui peuvent rejeter d'eux-mêmes l'école avant qu'elle ne leur fasse miroiter leurs limites. Enfin, notons que l'écart entre la réalité des familles défavorisées et celle de l'école s'accroît dans les cas où il s'agit d'immigrants. Ceux-ci habiteraient d'ailleurs en plus grand nombre dans les quartiers les plus défavorisés (Sévigny, 2008). Ainsi, des études (Chavkin et Hamer, 1996; Lopez, Sribner, et Mahitivanichcha, 2001) indiquent que le faible revenu des familles immigrantes, souvent associé à des conditions de travail difficiles, engendrent des difficultés certes au plan financier, mais également sur la santé, se répercutant chez l'enfant qui, en plus de présenter souvent des difficultés langagières dans le pays d'accueil, voit son rendement scolaire diminuer, augmentant le risque de décrochage scolaire et des problèmes qui y sont

associés. Par ailleurs, il semble que les parents immigrants ne se sentiraient pas les bienvenus à l'école et auraient l'impression que leurs demandes ne sont pas toujours prises en considération (Taylor, 2000; Vatz-Laaroussi et al., 2005). En ce sens, les barrières du langage sont largement citées comme élément compromettant la communication avec les acteurs de l'école, les parents ne pouvant obtenir l'information désirée et recevoir des commentaires face aux progrès de leur enfant (Kanouté, 2007).

Selon Kanouté (2003), la théorie du handicap socioculturel, appelée idéologie de la déficience par Deniger et al. (2009), est fréquemment évoquée dans les écrits scientifiques afin d'expliquer la plus grande présence de difficultés scolaires chez les élèves de milieux défavorisés. Cette conception soutient l'idée que le milieu familial de ces élèves est pauvre en stimulation intellectuelle et culturelle, ces élèves étant perçus comme une population déficiente qui, afin de mieux s'intégrer dans le système scolaire, doit se conformer aux interventions prescrites par l'école. Au Québec, cette approche axée sur les lacunes individuelles fut présente, mais en rivalité avec une toute autre perspective, celle de lutte à la pauvreté soutenant que l'école doit mettre en place des mesures visant à s'adapter à la réalité des familles qu'elle dessert (Deniger, 2009). Selon ce même auteur ainsi que Deslandes, Fournier et Morin (2008), Drolet (1991) et Kanouté (2003), il revient à l'institution de réduire cet écart multifactoriel entre les familles de milieux défavorisés et le milieu scolaire, et non l'inverse. Pour Deniger (2009) et Kanouté, (2003), privilégier la perspective des déficiences individuelles aurait largement contribué à reproduire les inégalités et également, à « déresponsabiliser » l'école. Pourtant, les pratiques des acteurs scolaires auraient un effet plus important chez les élèves plus faibles, davantage influencés que les autres élèves par « l'effet » de l'école, de la classe et de l'enseignant (Duru-Bellat, 2002). Conséquemment, Kanouté (2003) et Deniger et Roy (2003) indiquent que le milieu scolaire doit donc développer des stratégies différentes de celles employées dans les écoles desservant une population de classe moyenne, ayant à déployer davantage d'efforts que ces dernières afin d'arriver aux mêmes résultats. Ainsi, les écoles situées en milieux socio-économiquement défavorisés doivent apprendre à intervenir auprès de familles ayant un plus haut taux de chômage, de problématiques de santé physique et mentale, ainsi qu'une plus grande présence de difficultés comportementales chez les élèves (Muijs et al., 2004). Tout en ayant à

développer des interventions plus complexes, les écoles de milieux défavorisés doivent souvent composer avec un personnel moins expérimenté, compte tenu du haut taux de roulement observé en raison de l'épuisement professionnel (Barreau, 2007; Knight et Wiseman 2005; Muijs et al., 2004).

1.3 L'accompagnement scolaire comme mesure d'intervention sur les inégalités scolaires

Devant la montée du poids des enjeux académiques au regard de l'insertion professionnelle, le travail réalisé à l'école et en dehors de l'école devient davantage perçu comme une composante essentielle de la réussite scolaire, et ce, particulièrement par les parents (Glasman et Besson, 2004). Toutefois, une méta-analyse réalisée par Cooper, Robinson et Patall (2006) comprenant 50 articles révèle que les devoirs pourraient contribuer à augmenter l'écart qui sépare les élèves les plus performants sur le plan académique de ceux qui réussissent moins bien. Le terme « devoir » est défini par Chouinard, Archambault et Rheault (2006) et Cooper et al. (2006) comme étant tout travail scolaire donné par l'enseignant devant être effectué à l'extérieur des heures de classe. Les auteurs cités par Cooper et al. (2006) (Scott-Jones, 1984; Odum, 1994; McDermott, Goldman et Varenne, 1984) émettent l'hypothèse que les élèves qui obtiennent de meilleurs résultats scolaires seraient davantage soutenus par leurs parents dans la réalisation de leurs tâches scolaires que les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. En outre, les parents, surtout les moins scolarisés, peuvent ne pas être en mesure d'accompagner leur enfant dans ses devoirs et leçons (Sénore, 2007), les notions pouvant leur être inconnues ou différentes de celles qu'ils ont étudiées. Ils se sentent ainsi moins compétents pour soutenir leur enfant dans ses tâches scolaires (Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008) et ont moins tendance à s'impliquer dans les devoirs et leçons de leur enfant (Deslandes, 2005). En ce sens, Glasman et Besson (2004) rapportent qu'il existe un mouvement d'acteurs scolaires qui désirent l'abolition des devoirs et leçons, concevant que ceci permettrait de contribuer à diminuer les inégalités scolaires.

Bien que la pertinence des tâches scolaires réalisées à la maison puisse être controversée dans les travaux scientifiques, des études continuent de démontrer leur rôle dans la réussite scolaire (Chouinard et al., 2006; Cooper et al., 2006). D'ailleurs, l'avis du Conseil supérieur

de l'éducation (2010) *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire* montre qu'au Québec, les devoirs et leçons sont une pratique assez généralisée. Dans cet avis, 437 directions d'école sur 443 indiquent que les enseignants de leur établissement demandent aux élèves de réaliser des tâches scolaires après l'école. Cependant, ce document ne se prononce ni en faveur ni contre les devoirs. Afin de ne pas engendrer d'inégalités entre les élèves, le Conseil soutient que la décision de donner ou non des devoirs et leçons doit être appuyée sur une réflexion de l'équipe-école en fonction des divers besoins des élèves qu'elle dessert. Selon la méta-analyse de Cooper et al. (2006), il y aurait un lien positif entre la réalisation des devoirs et l'amélioration du rendement scolaire au niveau secondaire. Pour arriver à cette conclusion, ces auteurs se sont penchés sur des travaux ayant utilisé divers devis de recherche, entre autres des études expérimentales, dans lesquelles des élèves sont assignés aléatoirement selon deux groupes, l'un où ils doivent faire des devoirs et l'autre où ils n'en ont pas. Aussi, des études corrélationnelles ont été incluses dans cette méta-analyse, lesquelles comparent des élèves qui font les devoirs qui leur sont demandés et ceux qui ne les font pas. Ces recherches corrélationnelles mettent en place une méthode permettant de contrôler pour l'effet d'autres variables pouvant également avoir une influence sur le rendement scolaire, par exemple le niveau d'habileté déjà acquis.

Cette méta-analyse Cooper et al. (2006) conclut toutefois que la relation entre l'accomplissement des devoirs et la réussite scolaire est presque inexistante au niveau primaire, comparativement au niveau secondaire. À ce sujet, une recension des écrits menée par Chouinard et al. (2006) soutient l'idée de la contribution positive des devoirs à la « consolidation des apprentissages et à l'amélioration du rendement », mais à certaines conditions, notamment au niveau primaire. Ainsi, pour les élèves du primaire, plutôt que de miser sur la longueur des devoirs, ces auteurs, citant Cooper (1991) et Corno (1996), proposent de donner fréquemment des devoirs succincts, ayant un niveau de difficulté permettant à tous les élèves de les accomplir, ce qui leur laisse du temps pour le repos et d'autres activités. Également, Chouinard et al. (2006), citant Corno (2000), conseillent, plus particulièrement pour les élèves de niveau primaire, de donner des devoirs plus amusants dans lesquels ces derniers sont invités à appliquer leurs connaissances à leur vie quotidienne. Toujours en ce qui concerne l'ordre primaire, Glasman et Besson (2004) suggèrent de

repenser les devoirs et leçons non en termes de réussite scolaire, mais en tant que véhicules du développement d'habitudes de travail et d'attitudes face à la vie scolaire.

Par ailleurs, Chouinard et al. (2006) rapportent que la plupart des écrits scientifiques qui traitent de la question des devoirs n'établissent un lien qu'en fonction des effets sur le rendement scolaire. Ces auteurs sont d'avis que d'autres bénéfices potentiels commencent à être explorés, entre autres la motivation, le développement de l'auto-régulation et la relation parent-enfant. À cet effet, Glasman et Besson (2004) estiment que l'abolition des devoirs et des leçons risquerait grandement de cloisonner davantage le monde scolaire et le milieu familial, puisque les travaux scolaires hors école constituent un des éléments principaux qui fait le lien, pour les parents, avec le monde scolaire. Selon Kanouté (2003), les devoirs et leçons sont pour les parents un moyen par lequel ils peuvent prendre en compte les réalisations scolaires de la journée, permettant de se rapprocher de la vie scolaire de leur enfant. Également, les devoirs permettraient le développement de stratégies de concentration, de motivation, d'habitudes de travail (Balli, Demo et Wedman, 1998; CCA, 2007; Cooper et al., 1998; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2001 et Xu et Corno, 2003, cités par Deslandes et al., 2008). Pour conclure, l'ensemble des études citées précédemment font état d'effets positifs de la réalisation des devoirs et leçons sur diverses facettes de la vie scolaire des élèves. Cela dit, quelles mesures de soutien peuvent être développées afin que ces tâches scolaires ne deviennent pas un vecteur d'inégalités scolaires pour les élèves qui n'ont aucun accompagnement familial?

Dans un contexte où les enjeux relatifs à la réussite scolaire ont une influence plus importante sur la trajectoire de vie qu'ils ne l'avaient avant, plusieurs types de mesures émergent afin d'intervenir auprès des élèves provenant de familles socio-économiquement défavorisées, tant à l'école que dans la communauté (Glasman, 2001). Puisque les inégalités tendent à s'accroître tout au long du parcours scolaire, il est ainsi crucial d'insister sur la nécessité d'un investissement massif dans les programmes s'adressant au niveau primaire (Dolle, 2007). Durant les deux dernières décennies, l'accroissement du nombre de programmes d'accompagnement scolaire au primaire montre que ces mesures répondent clairement à cette volonté de la réussite pour tous, permettant aux élèves qui en ont besoin d'être supervisés

dans l'accomplissement de leurs devoirs et leurs leçons. Brièvement, qu'est-ce que l'accompagnement scolaire? L'appellation la plus usuelle de cette pratique est « dispositif d'accompagnement scolaire », qui est maintenant reconnue par les instances subventionnaires (Glasman, 2001), où le terme « dispositif » fait référence à « ...une fonction de support, de balise, de cadre organisateur à l'action » (Peeters et Charlier, 1999, cité par Glasman, 2001). Ce type de soutien cible principalement les élèves de milieux défavorisés ayant des difficultés scolaires (Glasman, 2001; Halpern, 2002; Vandell et al., 2007) et est offert après les heures de classe. Certains concentrent principalement leur action sur la surveillance par un adulte (Vandell et al., 2006), alors que d'autres ont pour objectif l'amélioration des performances scolaires (Lauer et al., 2006). L'adaptation aux attentes de l'école et la socialisation sont aussi parfois visés (Glasman et Besson, 2004). Bien que diversifiés, la plupart des dispositifs d'accompagnement scolaire offrent aux élèves un soutien dans l'accomplissement de leurs devoirs et leçons (Glasman, 2001). Dans ce cadre, des dispositifs leur permettent de faire, en plus de l'accompagnement aux tâches scolaires, des activités sportives, culturelles, des ateliers de danse, de musique, d'informatique et de théâtre (James-Burdumy et al., 2005; Mahoney et al., 2007; Scott-Little et al., 2002; Vandell et al., 2005).

Ainsi, bien que les mesures d'accompagnement scolaire existent déjà depuis de nombreuses années, tel qu'explicité plus amplement ultérieurement à la section 2.1, depuis le début des années 1990, on assiste à une nette augmentation de ce type de soutien dans plusieurs pays (Halpern, 2000; Wilson-Ahlstrom, Yohalem et Donner, 2008). Aux États-Unis, le pourcentage d'écoles publiques offrant des programmes périscolaires a triplé entre 1987 et 1999 (James-Burdumy et al., 2005) et environ 20 à 25 pourcent des enfants âgés de 6 à 14 ans, provenant de milieux socio-économiques défavorisés ou modérés, participent entre trois à cinq ateliers hebdomadaires d'accompagnement scolaire après l'école (Halpern, 2002). En France, entre 120 000 et 150 000 enfants reçoivent des services d'accompagnement scolaire (Glasman et Besson, 2004). D'ailleurs, en 1992, différents ministères français se sont unis afin d'élaborer la *Charte de l'accompagnement scolaire*, visant à promouvoir ce type de mesure et à baliser les pratiques. Le même phénomène est observé en Angleterre qui, en 1993, investit de façon notable dans les centres périscolaires. En 2003, ce pays compte 7000 centres pouvant accueillir 240 000 enfants (Fordham, 2004).

Au Québec, diverses formes d'accompagnement scolaire ont cours, en milieu communautaire, institutionnel ou mixte. C'est en 2004 que le MELS a lancé le programme *Aide aux devoirs*, qui cible une population de niveau primaire ayant des difficultés scolaires et qui s'inscrit à l'intérieur des services éducatifs complémentaires. La plupart des enfants qui en bénéficient proviennent d'écoles desservant une clientèle de classe sociale moyenne (37%) ou situées en milieux défavorisés (42%). En 2008, une évaluation de ce programme a été effectuée, portant sur sa pertinence, son implantation, son efficacité (les résultats immédiats du programme et l'atteinte des objectifs), de même que ses effets à court et moyen terme. Des questionnaires ont été remplis par 61 directeurs des services éducatifs dans les commissions scolaires, 411 directions d'école, 163 présidents de conseils d'établissement et 1123 enseignants. Également, une entrevue de groupe a été réalisée auprès de neuf responsables dans les directions régionales du MELS. Les résultats de cette étude indiquent que les besoins sont très présents, 43% des directions d'école mentionnant ne pouvoir offrir le service à tous les élèves qui pourraient en bénéficier, souvent en raison d'un manque de ressources (MELS, 2008). Par ailleurs, le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage scolaire (ROCQLD) compte plus d'une cinquantaine d'organismes communautaires ayant mis la réduction des inégalités scolaires au centre de leurs interventions. Ces organismes interviennent de façon autonome ou en partenariat avec des établissements scolaires.

Devant cette augmentation des programmes visant la réduction des inégalités scolaires, que sait-on des différences de pratique liées à la mise en œuvre des interventions dans des structures très distinctes telles que des organismes communautaires et des milieux institutionnels? À ce sujet, tel qu'indiqué en introduction, la documentation des mécanismes, pratiques et processus à l'œuvre est peu approfondie dans les études existantes sur les dispositifs d'accompagnement scolaire (Glasman et Besson, 2004; Lauer et al., 2006; Mahoney et al., 2007). Qui plus est, aucune étude portant sur des éléments cruciaux de la construction de la pratique au sens de Giddens (1987) et de Wenger (1998) n'a été réalisée. Selon la théorie sociale de la structuration de Giddens (1987), la pratique émerge d'une dualité dynamique entre les structures (avec ses propriétés habilitantes et contraignantes) et l'action, historiquement situées dans le temps. Dans la perspective de la théorie sociale de

l'apprentissage de Wenger (1998), l'action (la pratique) est aussi le résultat d'un processus de réflexivité collective, lequel consiste en une redéfinition et une remise en question de l'action sur la base d'un partage d'expérience dans le cadre d'échanges sociaux. Ainsi, on en sait peu sur le développement professionnel qui est mis en place dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, les espaces de réflexivité collective, la qualité de ces interventions, leur implantation et les effets qui en découlent. Il y a lieu de croire que l'absence de documentation du lien structures-pratiques fait entrave à l'efficacité de ce type de soutien auprès des élèves. En ce sens, selon Mahoney et al. (2007), des auteurs du champ de l'accompagnement scolaire, le manque actuel de connaissances sur les processus mis en place dans ces dispositifs mène à des évaluations générales de l'efficacité permettant peu de discriminer les éléments étant liés à des effets ou à l'absence d'effets. Ces auteurs conçoivent que ce type de résultats de recherche s'avère essentiel pour guider l'implantation des programmes et orienter le choix des décideurs. Une documentation plus étoffée des processus de mise en œuvre des mécanismes d'accompagnement scolaire permettrait donc d'une part, de mettre en lumière le lien entre les différentes structures des dispositifs d'accompagnement scolaire (institutionnelles, communautaires) et les diverses pratiques qui en résultent et, d'autre part, de cerner davantage la façon dont ces structures facilitent ou font obstacle à l'implantation des pratiques identifiées comme étant efficaces. De ce fait, une telle démarche scientifique contribuerait à l'émergence de pratiques prometteuses dans ce domaine et potentiellement, à favoriser la réussite scolaire des élèves participant aux ateliers d'accompagnement scolaire et à réduire les inégalités scolaires.

La nécessité de dresser une recension des écrits scientifiques sur les pratiques mises en place dans les diverses formes de dispositifs d'accompagnement scolaire s'impose donc, constituant l'objet du deuxième chapitre de cette thèse. Cette démarche visera également à mieux comprendre les aspects dynamiques de la relation structures-pratiques (Giddens, 1987) qui ont été moins étudiés et qui seront approfondis dans le cadre de cette thèse doctorale.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Avant d'entamer une revue des écrits scientifiques portant sur les relations structures-pratiques (Giddens, 1987) dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, ce chapitre débute par la présentation d'un portrait de l'historique et du contexte social dans lesquels ces mesures ont émergé. En second lieu, les connaissances sur les pratiques éducatives auprès des élèves sont exposées, cette partie mettant en lumière leur grande diversité ainsi que celle relative aux structures organisationnelles des dispositifs. La documentation de l'ensemble des ces sphères permet de faire état des écrits scientifiques explorant le lien entre les besoins auxquels les dispositifs d'accompagnement scolaire visent à répondre, les structures organisationnelles qui sont déployées en conséquence et les pratiques éducatives qui en découlent. Les deux sections qui suivent sont consacrées aux études scientifiques sur les pratiques auprès des parents, ainsi que sur les pratiques de collaboration entre les dispositifs d'accompagnement scolaire, l'école et la communauté. Une recension des écrits approfondie sur l'ensemble de ces dimensions de la pratique des dispositifs d'accompagnement scolaire (avec les élèves, les parents, les acteurs de l'école et de la communauté) permet de connaître les pratiques existantes et surtout, d'identifier lesquelles sont jugées prometteuses et dans quel contexte structurel elles s'inscrivent. En cela, il sera utile de voir, entre autres, s'il y a des études portant sur la pertinence pour les intervenants de créer des relations avec les parents, l'école et la communauté et si tel est le cas, de quelle façon et quelles sont les structures qui permettent le déploiement de ces types de pratiques. La cinquième section de ce chapitre traite des différentes modalités de développement professionnel offertes aux praticiens. À cet égard, les études portant sur les contenus théoriques abordés dans les formations du personnel d'accompagnement scolaire sont présentées. Selon la conception de l'action au sens de Wenger (1998), la documentation du développement professionnel apparaît incontournable, puisque c'est dans ce cadre qu'ont lieu les processus de réflexivité collective par lesquels les intervenants négocient et définissent leur pratique. Ensuite, les études existantes sur les effets des dispositifs d'accompagnement scolaire sont présentées, celles-ci permettant d'identifier quels sont les types de résultats rapportés chez les élèves (académiques, sociaux ou autres). Enfin, la septième et dernière section de ce chapitre réaffirme, à la lumière de cette recension des écrits, l'importance de poursuivre une démarche empirique documentant les relations entre les structures et les pratiques dans les dispositifs d'accompagnement scolaire.

2.1 L'émergence de l'accompagnement scolaire

Selon Halpern (2002), les dispositifs d'accompagnement scolaire auraient émergé durant le dernier quart du 19^e siècle, sous la forme de « boys' clubs », les filles ayant eu accès à ce type de service seulement quelques années plus tard. L'auteur est d'avis que les activités périscolaires sont étroitement liées à la conception sociale du développement de l'enfant à un temps donné. Ainsi, en 1910, alors que les filles apprennent l'étiquette et la « science domestique », les garçons travaillent le bois et s'instruisent sur l'électricité. D'après l'auteur, plusieurs tendances auraient contribué à l'arrivée de ces mesures de soutien, qui se réalisaient alors bien souvent dans des églises. Tout d'abord, on note la réduction de la proportion des enfants sur le marché du travail, qui aurait diminué de moitié entre 1900 et 1930. Dans un deuxième temps, cette période fut caractérisée par l'accroissement d'investissements dans le domaine de l'éducation, permettant d'amorcer des interventions auprès des élèves après les heures d'école. Durant les années 1970 et 1980, on assiste à l'avènement massif des femmes sur le marché du travail, laissant souvent les enfants sans supervision après l'école. La préoccupation quant à leur sécurité et la prévention de la délinquance devinrent très prégnantes. Conséquemment, ce phénomène a entraîné la création de dispositifs d'accompagnement scolaire afin de palier aux risques liés à la non supervision des enfants après les heures de classe, surtout en ce qui concerne les enfants de milieux défavorisés (Halpern, 2002; Kleiber et Powell, 2005; Fordham, 2004). Pour leur part, Glasman et Besson (2004), des auteurs français, expliquent l'essor des dispositifs d'accompagnement scolaire en adoptant une position centrée davantage sur la nécessité de rendre égaux les élèves de milieux défavorisés devant l'école. À leur avis, plusieurs initiatives périscolaires naissent d'une mobilisation de citoyens soucieux de rendre accessibles pour tous les élèves les outils qui sont nécessaires à la tâche d'écologiste. Cela dit, il n'existe pas au Québec d'écrits ayant analysé le développement des activités d'accompagnement scolaire à travers le temps. Aujourd'hui, tel qu'explicité dans le premier chapitre de cette thèse, l'objectif des dispositifs d'accompagnement scolaire tend de plus en plus à être un moyen visant à soutenir la concrétisation de la « réussite pour tous ». Dans cette optique, la prochaine section vise à prendre compte des études existantes sur les pratiques d'accompagnement scolaire jugées les

plus susceptibles de favoriser la réussite scolaire et les contextes de mise en œuvre permettant leur déploiement.

2.2 Les pratiques auprès des élèves dans les dispositifs d'accompagnement scolaire

Diverses approches quant aux pratiques à privilégier sont répertoriées dans les études sur les mesures d'accompagnement scolaire, celles-ci variant en fonction des différents objectifs visés par les dispositifs (académiques, sociaux, etc.). Comme le mentionne Glasman (2001), les ateliers peuvent avoir pour mission principale autant de retravailler les notions vues durant la journée, de proposer des activités culturelles, de développer les habiletés sociales ou de se concentrer strictement sur la réalisation des devoirs et des leçons. Ainsi, les pratiques se caractérisent par cette grande diversité, qui sera explicitée ci-après en fonction des données des écrits scientifiques.

2.2.1 Une offre de service distincte selon les dispositifs d'accompagnement scolaire

Les travaux réalisés sur les mesures d'accompagnement scolaire montrent que leur offre de service (durée du service, ratio intervenant-élève, etc.) peut varier grandement selon les programmes. Tout d'abord, en ce qui a trait au temps d'atelier offert aux élèves, le nombre de jours par semaine et la durée des séances diffèrent d'un dispositif à l'autre. Une étude évaluative portant sur 26 dispositifs d'accompagnement scolaire subventionnés par le gouvernement états-uniens indique qu'en moyenne, les séances ont lieu cinq jours par semaine, durant deux heures trente (James-Burdumy et al., 2005). Les élèves y participent sur une base volontaire. En moyenne, ils se présentent 2,7 jours par semaine et au total, 29 jours par année. On observe des résultats très différents dans une méta-analyse regroupant des travaux ayant étudié 35 mesures d'accompagnement offertes aux élèves à risque, les services pouvant aller de 9 heures jusqu'à 525 heures par année (Lauer et al., 2006). Du côté des écrits scientifiques français, Glasman (2001) rapporte que dans la majorité des dispositifs, les élèves peuvent s'y rendre environ deux soirs par semaine, durant une période de une heure trente. En ce qui a trait au temps optimal de participation à des mesures d'accompagnement scolaire, Birmingham et al. (2005) ont tenté de dégager les caractéristiques communes de 10

programmes d'accompagnement scolaire considérés comme ayant des effets positifs sur la performance scolaire des enfants. Afin de sélectionner ces 10 programmes, l'évaluation des progrès des élèves était basée sur l'écart entre les résultats des années scolaires 2000-2001 et 2001-2002 au test national new yorkais en mathématique et en lecture. Les résultats indiquent que parmi ces 10 programmes ayant entraîné des améliorations significatives, la plupart offre des services d'accompagnement aux devoirs et aux leçons quatre jours par semaine. Selon Vandell et al. (2006), plus les élèves ont la possibilité de participer et entreprennent de s'engager sur une période de temps dans leurs ateliers d'accompagnement scolaire, plus les améliorations sont visibles, notamment en ce qui a trait aux habitudes de travail, à la persistance face aux tâches, aux habiletés sociales et à la performance scolaire. Afin de parvenir à ces résultats, Vandell et al. (2006) ont conduit une étude sur les programmes d'accompagnement scolaire mis en place par 19 écoles primaires et par 16 écoles de niveau « middle » aux États-Unis. Les programmes ont été sélectionnés selon qu'ils répondent aux critères formulés par Eccles et Gootman (2002) ¹, adhérant à l'idée que les mesures d'accompagnement scolaire doivent permettre aux élèves de développer des habiletés cognitives, sociales et émotionnelles. Afin de déterminer le taux de présence, le nombre de jours de participation fut comptabilisé pour les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005. Les données obtenues indiquent que les progrès tels qu'observés par l'enseignant sur les dimensions ci-haut indiquées (habitudes de travail, persistance face aux tâches, habiletés sociales, performance scolaire) s'intensifient lors de la deuxième année. À l'instar de Birmingham et al. (2005) et Vandell et al. (2006), Piquée (2003) abonde en ce sens en affirmant que l'on observe davantage d'améliorations chez les élèves lorsqu'ils vont aux ateliers depuis deux ans ou plus.

Concernant le nombre de participants par groupe d'accompagnement scolaire, Seligson et MacPhee (2004), de même que Rhodes (2004), soutiennent que les programmes qui offrent

¹ « 1) Physical and psychological safety; 2) Appropriate structure; 3) Supportive social relationships; 4) Opportunities for belonging; 5) Positive social norms; 6) Support for efficacy and mattering; 7) Opportunities for skill building; 8) Integration of family, school, and community efforts »

un petit ratio intervenant-élève mettent en place des conditions aidant le personnel à accorder une attention individuelle à chaque élève. Selon Delannoy (2007), les écoles qui parviennent à intervenir sur la diminution des inégalités scolaires sont généralement celles qui regroupent moins d'élèves, permettant de faciliter la création de relations davantage de proximité avec les enseignants.

Bien que pertinents, ces constats sur le temps souhaitable de participation aux ateliers et le ratio intervenant-élève en disent peu sur l'organisation et les structures des dispositifs d'accompagnement scolaire. Ainsi, quelles sont les structures (p.ex. institutionnel, communautaire) qui permettent d'offrir aux élèves plusieurs ateliers par semaine et un faible ratio intervenant-élève? Quelle est la différence entre les services offerts par des dispositifs prenant place dans l'école, comparativement à ceux dispensés par des organismes communautaires? Quelles sont les règles, contraintes et possibilités qui sont liées à ces contextes? Comment et par qui sont gérées ces mesures? On peut faire l'hypothèse que ces dimensions influencent nécessairement les pratiques des intervenants et de ce fait, la réussite scolaire des élèves. Afin de soutenir la mise en œuvre d'interventions favorisant une amélioration des aptitudes scolaires, il apparaît primordial que soient documentées empiriquement les diverses structures des dispositifs qui permettent leur implantation.

2.2.2 Des objectifs distincts selon les dispositifs d'accompagnement scolaire

Bien que l'une des visées principales qu'ont plusieurs dispositifs d'accompagnement scolaire consiste en la réduction de l'écart qui sépare les élèves ayant des difficultés scolaires de ceux qui réussissent mieux, les objectifs proximaux ne sont pas nécessairement identiques d'un dispositif à l'autre. Ainsi, selon les dispositifs d'accompagnement scolaire, les interventions mises en place pour se rapprocher de cet objectif distal visent le développement d'habiletés pouvant être très différentes. Avant de présenter les données des écrits scientifiques sur cette question, cette diversité des objectifs sera illustrée par la présentation de trois dispositifs d'accompagnement scolaire publics nationaux de trois pays différents.

Aux États-Unis, le programme gouvernemental « *21st Century Community Learning Centers* » supporte financièrement le développement de centres communautaires offrant un enrichissement académique après les heures de classe aux élèves provenant d'écoles de milieux défavorisés ayant un faible rendement scolaire. Selon James-Burdumy et al. (2005), l'ensemble des directeurs d'école est d'avis que ces services ont deux missions : offrir un environnement sécuritaire et aider les élèves à améliorer leurs résultats scolaires. Les organismes peuvent proposer différentes activités, à condition que la dimension académique en fasse partie. Ouverts cinq jours par semaine durant deux heures trente, les ateliers commencent généralement par une session de devoirs et leçons, pour ensuite permettre aux élèves de faire des activités sportives, culturelles ou autres, telles la danse ou l'informatique. Selon ces auteurs, la moitié des centres s'aligne sur le curriculum de l'école.

Du côté de la France, le *Guide de l'accompagnement à la scolarité*, issu en 2001 d'une collaboration inter-ministérielle et appuyé sur la *Charte de l'accompagnement scolaire* (1992), propose plusieurs orientations devant être privilégiées dans les ateliers. Les pistes d'interventions qui sont élaborées laissent entrevoir une approche multiple, ciblant tant l'académique (comment apprendre une leçon), le socio-affectif (souligner les réussites), que le développement d'habiletés instrumentales (estimation des tâches et du temps disponible). Ainsi, les actions préconisées par les intervenants doivent privilégier l'aide aux devoirs et l'ouverture aux dimensions culturelles, les pratiques «devant être centrées sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, ... mettant l'enfant en situation de réfléchir, d'expérimenter et de s'exprimer...». Quatre stratégies diversifiées sont proposées : «1) aider les jeunes en utilisant des technologies de l'information; 2) élargir les centres d'intérêts; 3) valoriser les acquis afin de renforcer l'autonomie; 4) accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants.»

Au Québec, le programme *Aide aux devoirs* du MELS (2008) soutient financièrement les commissions scolaires afin qu'elles gèrent les sommes réparties aux écoles, ces dernières étant responsables de la dispensation des services dans leurs établissements. Plusieurs objectifs sont ciblés par ce programme, la visée principale étant de favoriser la réussite scolaire et de prévenir le décrochage scolaire. Lors de l'amorce de cette thèse, trois objectifs

proximaux sont énoncés dans ce programme, soit « augmenter la motivation des élèves dans la réalisation des travaux scolaires, améliorer la qualité des rapports entre les parents et l'école, et finalement, intéresser davantage la communauté à la réussite des jeunes ». Ce dernier objectif implique que les projets d'accompagnement scolaire financés doivent, dans leur pratique, faire appel à une contribution des organismes communautaires du quartier, de personnes à la retraite ou d'élèves de niveau secondaire, collégial ou universitaire. Dans l'évaluation du programme (MELS, 2008), une analyse des différents types de pratiques utilisés fut réalisée, appuyée sur les fiches descriptives des projets fournies par les commissions scolaires. Aucune précision n'est donnée quant à la distinction entre les catégories de pratique qui suivent. Les résultats montrent que « l'aide aux devoirs en général » arriverait au premier rang avec 27,9% des programmes indiquant qu'ils offrent ce service, suivi de « l'aide aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage » avec 24% de mentions, suivi de « l'organisation et les méthodes de travail » (8,3%), « responsabilité et autonomie » (3,0%), « activités de motivation » (2,9%), et finalement, la catégorie « autre » (3,2%), incluant l'estime de soi, la détente, l'intégration de nouvelles notions et compétences.

Cela dit, est-il plus souhaitable d'axer les pratiques sur un contenu académique, ou de se concentrer sur le développement d'autres compétences, telles que les habiletés sociales, l'initiation à diverses activités culturelles ou l'apprentissage de méthodes de travail? Selon Halpern (2000), les élèves doivent pouvoir, dans le cadre de leurs ateliers d'accompagnement scolaire, participer à des activités multiples, cet auteur insistant sur la nécessité de l'acquisition d'aptitudes variées. À cet effet, l'étude de Birmingham et al. (2005) décrite à la section 2.2.1 montre que les dispositifs d'accompagnement scolaire qui favorisent l'amélioration des performances en mathématiques et en lecture ne sont pas axés seulement sur un contenu académique. La méta-analyse de Lauer et al. (2006), qui vise à évaluer les effets de la participation aux ateliers d'accompagnement scolaire, arrive aux mêmes constats que ceux de Birmingham et al. (2005). Ainsi, Lauer et al. (2006) ont étudié 35 recherches réalisées de 1985 à 2006 aux États-Unis. Les études incluses dans leur méta-analyse devaient respecter plusieurs critères, notamment : porter sur des dispositifs d'accompagnement offrant des services à des élèves ayant des difficultés scolaires, mesurer la performance en lecture ou en mathématiques et avoir un groupe contrôle. Lauer et al. (2006) concluent qu'il n'est pas

nécessaire de cibler strictement les compétences académiques pour entraîner une amélioration du rendement des élèves. Également, les travaux de Piquée (2003) montrent que les dispositifs d'accompagnement scolaire gagneraient à adapter les compétences ciblées selon le niveau scolaire des élèves. Cette auteure française a effectué une étude auprès de 1089 élèves de niveau « cours élémentaire 1 » (l'âge de l'enfant est d'environ 7 ans) dont 152 participent aux ateliers d'accompagnement scolaire et 1064 élèves de niveau « cours moyen 1 » (l'âge de l'enfant est d'environ 9 ans), dont 213 participent aux ateliers d'accompagnement scolaire. Le rendement scolaire en français et en mathématiques a été mesuré en début et en fin d'année scolaire par des tests développés en s'appuyant sur les programmes éducatifs nationaux. Les élèves de niveau « cours élémentaire 1 » ont obtenu une progression de leurs résultats en français inférieure comparativement aux élèves de « cours moyen 1 ». Plusieurs hypothèses sont envisagées par Piquée (2003), notamment celle concevant que ce qui convient dans les dispositifs ciblant une clientèle de niveau « cours élémentaire 1 », combinant de l'aide scolaire et des activités culturelles, ne convient pas nécessairement pour les élèves de « cours moyen 1 », groupe dans lequel les effets positifs du service s'observent davantage lorsque le contenu proposé est académique seulement.

Une autre étude qui tente de faire la lumière sur la question des compétences devant être ciblées par les dispositifs d'accompagnement scolaire est celle de Mahoney et al. (2007). Ces auteurs ont réalisé une recherche visant à examiner le lien entre le taux d'engagement (participation et intérêt dans les activités) des élèves envers les ateliers d'accompagnement scolaire et, d'une part, leurs compétences sociales et académiques et, d'autre part, la qualité et le contenu des programmes. Cette étude, d'une durée de deux ans (2002-2004), a été réalisée auprès de 141 élèves âgés en moyenne de huit ans, répartis à travers neuf programmes d'accompagnement scolaire en milieux urbains défavorisés aux États-Unis. Les compétences sociales et académiques des élèves ont été mesurées par le biais d'un questionnaire rempli par l'enseignant à l'automne et au printemps de chacune des deux années scolaires de la recherche (2002-2003; 2003-2004). Également, les résultats scolaires ont été recueillis dans les bulletins des élèves. Afin d'évaluer la qualité et le contenu des programmes, des observations directes dans les ateliers ont eu lieu. Pour chacun des neuf dispositifs, une seule observation a été réalisée. L'instrument qui fut utilisé est le *Promising Practices Rating Scale*

(Vandell et al., 2005), qui vise à mesurer, notamment, le niveau d'engagement des élèves, la présence de relations soutenues avec les adultes et avec les pairs, les opportunités de développement cognitif et de compétences diverses. De plus, le temps passé pour chaque activité a été noté (devoirs, sports, musique, etc.). Enfin, des données sur le taux d'absentéisme ont été recueillies. Les résultats de leurs travaux indiquent une relation positive entre le niveau d'engagement des élèves envers leur atelier d'accompagnement scolaire et leurs compétences sociales, cette relation demeurant significative après avoir contrôlé pour le niveau de compétences sociales au début de l'étude tel que mesuré par l'enseignant. Cependant, aucun lien n'est observé entre le niveau d'engagement et le rendement scolaire. Les résultats confirment par contre l'hypothèse selon laquelle plus les élèves ont la possibilité d'entretenir des relations significatives avec leurs pairs et les adultes, en plus d'enrichir leurs habiletés cognitives dans ce contexte, plus grands sont leur engagement et leur participation. Ainsi, les auteurs notent que les dispositifs qui ne se centrent que sur les devoirs obtiennent un moins haut niveau d'engagement de la part des élèves. Enfin, Mahoney et al. (2007) proposent diverses avenues de recherche afin de poursuivre cette démarche encore inachevée quant à la documentation des processus ayant cours dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. À leur avis, s'il est possible d'observer un lien positif entre l'engagement des élèves envers leur atelier et le développement de compétences sociales, il serait pertinent d'effectuer des travaux de recherche permettant de déterminer, au regard des interventions réalisées sur les devoirs, quelles sont les pratiques qui favorisaient l'engagement des élèves et l'amélioration de leur rendement scolaire. Pour ce faire, les auteurs suggèrent de documenter différents modèles de pratique d'accompagnement scolaire davantage centrés sur les devoirs. Dans le même ordre d'idées, Mahoney et al. (2007) estiment que les études ultérieures doivent aussi examiner plusieurs aspects structurels potentiellement liés à l'engagement des élèves envers les ateliers d'accompagnement, tels que la qualification des intervenants et le développement professionnel.

Les études portant sur les objectifs ciblés par les dispositifs d'accompagnement scolaire tendent donc vers une approche mixte visant l'acquisition de compétences multiples. Également, il est possible de faire le constat qu'une insistance sur les aspects socio-affectifs est partagée par plusieurs. Selon Glasman (2001), peu importe la visée première des

dispositifs d'accompagnement scolaire, ceux qui ne font pas de la socialisation un de leurs objectifs sont très peu nombreux. Cohen (1999), cité par Seligson et MacPhee (2004), est d'avis qu'il est impossible de séparer, dans les pratiques en atelier, les dimensions académiques des aspects sociaux et affectifs, ces éléments étant tous inter reliés dans l'éducation des enfants. À ce sujet, Pierce, Bolt et Vandell (2010) ont conduit une étude dans laquelle ils ont entre autres examiné, dans trois dispositifs d'accompagnement scolaire, si la présence de relations positives entre les intervenants et les élèves a un lien avec leurs performances scolaires (telle que rapportée par leurs enseignants). Les intervenants qui ont une approche positive sont ceux qui, entre autres, se montrent chaleureux et qui encouragent les élèves ($n = 150$ élèves de première année, 120 élèves de deuxième année et 91 élèves de troisième année). La relation intervenant-élèves est mesurée dans le cadre d'une observation directe dans laquelle les observateurs cotent un seul item sur une échelle de Likert. Les résultats de cette recherche indiquent la présence d'une association positive. Ainsi, les élèves de deuxième et troisième année ayant un intervenant plus « positif » obtiennent une meilleure performance en lecture et en mathématiques (les élèves de troisième année ayant de meilleures notes en mathématiques seulement), comparativement à ceux qui ont un intervenant « moins positif ».

Au Québec, McKinnon et Lacroix (2006), dans le portrait qu'elles font des pratiques des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage scolaire, soulignent que plusieurs d'entre eux ont pour objectif d'améliorer l'estime de soi de leur clientèle. Toutefois, en ce qui concerne le programme *Aide aux devoirs* du MELs, l'analyse des différents types de pratiques décrite ci-haut permet de constater que bien qu'elles soient variées, les actions semblent très centrées sur les dimensions académiques, les interventions visant les aspects socio-affectifs, dont l'estime de soi, se trouvant moins citées dans les fiches de description des projets.

La particularité des dispositifs d'accompagnement scolaire au regard du développement de compétences socio-affectives résiderait également dans leur caractère non autoritaire, comparativement à l'école ou à la maison, laissant à l'élève la possibilité de commettre des erreurs sans crainte de réprimande (Glasman, 2001) et leur permettant de dédramatiser les

échecs et de prendre confiance en leurs capacités (Huang et al., 2008). Selon Dannequin (1994) et Rhodes (2004), les ateliers mettent en place un contexte plus informel qui se prête davantage que la classe à des interactions entre les élèves et les adultes. Ayant moins de règles et d'objectifs académiques à respecter, les enfants sentent moins de pression et peuvent respecter davantage leur rythme. De plus, les intervenants, en créant plus facilement des relations avec les élèves, en viendraient à les connaître sous d'autres aspects de leur vie (Rhodes, 2004), étant plus conscients des facteurs familiaux pouvant intervenir dans leurs parcours scolaires. À cet effet, Glasman (2001) a réalisé une étude dans laquelle il a interrogé 45 intervenants qui devaient décrire l'accompagnement scolaire en trois mots. Au premier rang, on retrouve la «relation à l'autre», suivi de la «proximité du scolaire» signifiant les notions académiques, et enfin, de «l'ouverture intellectuelle», faisant référence à la réflexion et au développement de la curiosité. Il en ressort ainsi que ce qui prime constitue la relation à l'autre. L'auteure rajoute que les intervenants auraient davantage tendance à s'attarder aux dimensions relationnelles lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté, voulant pallier aux carences affectives et intellectuelles que certains d'entre eux auraient pu vivre. Dans cette approche, les intervenants conçoivent que les élèves ont besoin, avant toute chose, de parler de leur vécu afin de s'en dégager partiellement et d'être en mesure de mieux se concentrer sur les devoirs et leçons. En plus du contexte des dispositifs facilitant l'établissement de relations avec l'adulte, un autre facteur permet de mieux comprendre pourquoi la dimension socio-affective y prend une place déterminante. Toujours selon Glasman (2001), il semble que les intervenants y verraient une occasion de se différencier des pratiques éducatives de l'école, de faire les choses différemment et de façonner leur identité professionnelle.

À la lumière des données des écrits scientifiques présentées dans cette section sur la diversité des objectifs ciblés par les dispositifs d'accompagnement scolaire, on constate que la majorité des auteurs s'entendent sur la nécessité de créer des programmes qui, tout en incluant des dimensions académiques, sont axés sur le développement d'aptitudes variées chez les élèves. Dans certains cas, les tâches scolaires occupent une place équivalente à la réalisation d'activités sportives ou culturelles, alors que dans d'autres dispositifs, ce type d'activité est réservé pour la période où les devoirs et leçons sont terminés. Cependant, les études existantes en disent peu sur le poids devant être accordé aux activités culturelles, sportives et

ludiques d'enrichissement par rapport aux tâches scolaires. Cette information est nécessaire pour mieux cibler les objets des futures évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire. Par ailleurs, les travaux scientifiques dans le champ périscolaire explicitent peu comment structurer la réalisation des tâches scolaires de façon à ce qu'elles permettent à la fois le développement d'aptitudes académiques et d'autres types d'habiletés, tout en étant attrayantes pour les élèves. Par exemple, dans le cas plus précis du développement d'habiletés socio-affectives, les réflexions tenues par les auteurs reposent peu sur des recherches ayant étudié empiriquement la mise en œuvre de telles interventions dans les dispositifs d'accompagnement. Tel que proposé par Mahoney et al. (2007), la documentation de différents modèles de pratique d'accompagnement scolaire centrés sur les devoirs et leçons devient nécessaire afin d'explorer comment les dispositifs parviennent à développer, par le biais des tâches scolaires, des aptitudes multiples chez les élèves. Dans ce contexte, l'étude des structures permettant le déploiement de ces modèles d'intervention apparaît également indispensable afin de soutenir le développement de programmes d'accompagnement scolaire mettant en place de telles configurations organisationnelles.

Après avoir dressé dans cette section l'état des écrits scientifiques sur les divers objectifs ciblés par les dispositifs d'accompagnement scolaire (développement des compétences académiques, socio-affectives, etc.), la prochaine section sera consacrée à la présentation des interventions jugées les plus prometteuses pour atteindre ces objectifs.

2.2.3 Connaissances sur les pratiques éducatives les plus prometteuses

Cette section présente un recensement des pratiques éducatives jugées les plus prometteuses par les auteurs du champ périscolaire. Des pratiques considérées comme étant à éviter sont également exposées à la fin de cette section.

Tout d'abord, le début de la période d'accompagnement semble être relativement similaire selon les dispositifs, les intervenants amorçant souvent l'atelier par un moment de détente dans lequel les élèves peuvent prendre une collation (James-Burdumy et al., 2005; McKinnon et Lacroix, 2006). Scale, George et Morris (1997) rajoutent que ce moment permet également

aux intervenants d'échanger avec les élèves. Dans les écrits scientifiques sur les pratiques éducatives utilisées pour accompagner les élèves dans la réalisation de leurs devoirs et leçons, l'étude de Birmingham et al. (2005) décrite à la section 2.2.1 est une de celles qui nous renseignent le plus sur les interventions à mettre en place. Entre autres, ces auteurs conçoivent que le rôle de l'intervenant est de favoriser une autonomie chez les élèves, en agissant comme soutien et en enseignant les habiletés requises afin qu'ils parviennent à accomplir leurs devoirs et leçons. Huang, Cho, Mostafavi et al. (2010) proposent que des questions soient fréquemment posées aux élèves afin de les aider à être autonomes dans la résolution des difficultés qu'ils rencontrent. Également, Birmingham et al. (2005), de même que Huang, Cho, Mostafavi et al. (2010), estiment que les objectifs ciblés par l'intervenant (ou en collaboration avec l'élève) doivent être communiqués clairement aux élèves, devant s'adapter au rythme et aux besoins de chacun. À l'instar de ces auteurs, Beckett et al. (2009) arrivent aux mêmes constats dans la méta-analyse qu'ils ont réalisée. Pour parvenir à ces résultats, ces auteurs ont réuni un groupe d'experts sur l'accompagnement scolaire. Ils ont confié à ces derniers le mandat de prendre compte des études existantes portant sur les dispositifs d'accompagnement qui ciblent l'amélioration des performances scolaires et de dresser des recommandations sur les pratiques éducatives devant être adoptées. Au total, 22 études ont été sélectionnées. Celles-ci devaient être : réalisées entre 1988 et 2008, cibler le niveau primaire ou « middle » et porter sur des dispositifs visant des élèves fréquentant des écoles de milieux urbains socio-économiquement défavorisés ayant une faible performance scolaire. Les dispositifs offrant des ateliers les fins de semaine et durant la période estivale étaient aussi inclus. À la lumière des études retenues, ceux-ci en viennent à la conclusion que les élèves participant à des ateliers dans lesquels les interventions sont adaptées à leurs besoins individuels voient leur performance scolaire s'améliorer. L'adaptation aux besoins des élèves est définie comme étant la mise en œuvre d'interventions modulées selon le niveau de développement et le rythme d'apprentissage. Les auteurs nuancent toutefois ces résultats, spécifiant que le degré « d'évidence » scientifique lié à cette recommandation est modéré (p.ex. devis de recherche corrélationnel, équivalence du groupe traitement et du groupe témoin incertaine, etc.). Également, Beckett et al. (2009) soutiennent que la mise en relation des contenus scolaires avec les expériences de la vie quotidienne constitue une pratique

indiquée, pouvant servir de levier motivationnel, les élèves saisissant mieux leur utilité et comment ces acquis peuvent être appliqués.

Lauer et al. (2006) proposent la réalisation de travaux en petits groupes comme activité pouvant être mise en place dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. La méta-analyse réalisée par ces auteurs et décrite à la section 2.2.2 montre que de regrouper les élèves afin qu'ils travaillent ensemble conduit à un effet significatif lorsqu'il s'agit des mathématiques, mais que cette relation n'est pas observée pour la langue d'enseignement, le tutorat individuel étant privilégié dans ce cas. Huang, Cho, Mostafavi et al. (2010) sont d'avis que du temps de travail à la fois individuel et de groupe doit être offert aux élèves. Glasman (2001) conçoit que le travail de groupe permet aux élèves d'expérimenter différentes façons d'apprendre, dans lesquelles ils peuvent développer des habiletés qui ne sont pas nécessairement liées directement au contenu académique mais qui influencent la réussite scolaire. Dans un autre ordre d'idées, Huang, Cho, Mostafavi et al. (2010) proposent que des jeux éducatifs soient réalisés lorsque les tâches scolaires sont terminées.

Birmingham et al. (2005) insistent sur la nécessité de reconnaître les efforts et les succès des élèves. Selon Muijs et al. (2004), des auteurs du champ de l'éducation, les élèves de milieux défavorisés ont davantage besoin que les autres élèves d'une structure, de constance et de renforcements positifs de l'enseignant, ce dernier facteur étant également souligné par Huffman et Speer (2000). Ce phénomène s'expliquerait, selon Muijs et al. (2004), en raison de la proportion plus grande d'élèves de milieux défavorisés ayant une faible estime de soi, les prédisposant à accorder davantage d'importance lorsqu'ils reçoivent un commentaire encourageant sur leurs performances scolaires. Par ailleurs, Muijs et al. (2004) estiment que les écoles efficaces sont celles qui, tout en mettant l'accent sur la reconnaissance des forces des élèves, font également de la discipline une dimension importante, procurant aux élèves un environnement sécuritaire dans lequel les règles sont clairement établies et la gestion du temps en classe est bien assurée par l'enseignant. Glasman (2001) aborde ce sujet en faisant référence à ce qu'il appelle « le cadre » des séances d'accompagnement scolaire. Selon l'auteur, le cadre, qu'il conçoit comme le fondement de chaque dispositif, est composé de plusieurs éléments inter reliés, qui englobent le côté disciplinaire mais ne s'y limitent pas. Il

tient ainsi son assise sur l'organisation de l'espace, les possibilités offertes et les contraintes qui y sont reliées : la structure de l'école si les ateliers y ont lieu, l'aménagement du local, le bruit environnant, etc. Les règles établies, autant celles explicites que tacites, font également partie du cadre, celles-ci pouvant être très différentes d'un dispositif à l'autre. Toujours selon Glasman (2001), moins le cadre est établi et maintenu, plus l'intervenant doit prendre du temps de la période pour la gestion disciplinaire et inciter les élèves à se mettre à la tâche. Conséquemment, un dispositif dans lequel le cadre est plus ou moins existant laisse la définition de la place de chacun non achevée, pouvant même, selon l'auteure, contribuer à l'inefficacité du dispositif d'accompagnement scolaire. Toutefois, notons que selon Grisay (1997), un auteur du champ de l'enseignement, une pratique axée sur une discipline trop rigide peut risquer d'être contre-productive auprès des élèves de milieux défavorisés, insistant sur l'importance d'une gestion de groupe laissant davantage place à la création de relations chaleureuses entre l'enseignant et l'élève, allant dans le sens de Muijs et al. (2004). Enfin, Glasman (2001) pose certaines conditions pour maintenir en place le cadre, indiquant que la responsabilité première revient à l'intervenant. Les règles doivent être claires, bien affichées et expliquées aux élèves. Selon Janosz, Fallu et Deniger (2000), le respect de ces règles doit être assuré en utilisant un système de renforcement plutôt que des punitions. En établissant la présence d'un cadre, l'intervenant permet à tous d'identifier leur place et de contribuer au bon fonctionnement de la période d'accompagnement scolaire.

Enfin, Anderson, Collins et Bronte-Tinkew (2010) énumèrent quelques pratiques à éviter. En ce qui concerne plus précisément les interventions auprès des élèves, ces auteurs estiment entre autres que les intervenants qui ridiculisent ces derniers nuisent au développement de leurs habiletés sociales et de gestion de conflits. À ce sujet, Glasman (2001) identifie une autre pratique non indiquée. Cet auteur croit que la répétition des notions sans connaître les règles et l'insistance sur la nécessité que soient terminés les devoirs et leçons pourraient amener les élèves à accomplir leurs tâches scolaires sans toutefois en comprendre les concepts.

Avant de passer à la prochaine section (2.3) qui présente une recension des écrits sur les pratiques des intervenants auprès des parents, voici quelques constats qui ressortent de la

section 2.2 sur les pratiques auprès des élèves. Tout d'abord, les travaux de Halpern (2002) révèlent que des questions soulevées par les acteurs politiques et scolaires en 1920 sont toujours autant d'actualité aujourd'hui. En raison de l'hétérogénéité des interventions et de l'absence d'un modèle de pratique, des efforts furent déployés durant cette période afin de documenter les actions d'accompagnement scolaire dans le but d'accroître la qualité de ces programmes. Ainsi, la présente recension des écrits montre que ce type de soutien se présente encore aujourd'hui sous différentes formes, notamment en ce qui concerne la durée du service et le ratio intervenant-élève. De plus, leurs diverses structures et l'influence que celles-ci peuvent avoir sur la mise en œuvre des interventions ne sont toujours pas explorés. Les études existantes montrent également que les compétences ciblées par les dispositifs sont très variées d'un programme à l'autre. Sur ce plan, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que ces différents types d'habiletés doivent être développés à travers la réalisation des tâches scolaires (Bissonette, Richard et Gauthier, 2005; Mahoney et al., 2007; Muijs et al., 2000). Cela dit, les travaux portant sur les connaissances relatives aux pratiques éducatives les plus prometteuses documentent surtout l'acquisition d'habiletés académiques, les interventions permettant de développer d'autres types de compétences étant très peu étoffées. Par ailleurs, tel qu'explicité dans la section 2.2.2, un accent trop présent sur les tâches scolaires est associé négativement à l'engagement et à la participation des élèves envers leur atelier d'accompagnement scolaire (Mahoney et al., 2007). Ainsi, malgré que l'importance du développement de diverses compétences semble rallier plusieurs auteurs du champ périscolaire, notamment la dimension socio-affective, les interventions permettant le développement de ces types de compétences ne sont que peu abordées dans les écrits scientifiques. Également, les travaux portant sur les pratiques éducatives efficaces dans le champ périscolaire reposent en majorité que sur quelques études empiriques d'auteurs états-uniens (Becket et al., 2009; Birmingham et al., 2005; Lauer et al., 2006) qui, on peut le présumer, ont une conception de la finalité des dispositifs d'accompagnement scolaire distincte de celle d'autres pays. Qui plus est, à quelques reprises, à défaut d'avoir une information plus détaillée des interventions proposées par les auteurs du champ périscolaire, des travaux de recherche en enseignement furent présentés (Grisay, 1997; Janosz et Deniger, 2001; Muijs et al., 2004) afin d'explicitier davantage la mise en œuvre des pratiques proposées par les auteurs appartenant au champ périscolaire. D'autres écrits, tels que ceux de Glasman

(2001), ont aussi apporté un éclairage certes très pertinent, mais qui demeure toutefois à un niveau théorique. D'ailleurs, cet auteur est le seul à avoir écrit de façon aussi approfondie sur la gestion de groupe et l'importance qu'elle revêt pour le bon déroulement des ateliers d'accompagnement scolaire. Également, le rôle des divers acteurs est sous représenté dans la les études existantes, notamment celui des coordonnateurs et des directeurs de programme. À ce sujet, un document non empirique en fait mention en décrivant sommairement leurs tâches, soit le Guide de l'accompagnement à la scolarité paru en France en 2001. On y indique que les coordonnateurs de projets doivent veiller à l'encadrement des intervenants et à l'évaluation des services offerts, assurant la tenue de rencontre d'échanges d'expériences et l'accès à des outils nécessaires à l'accomplissement de leur travail. Dans une étude de Huang, Cho, Nam et al. (2010), les coordonnatrices se chargent du recrutement et de l'embauche des intervenants, de même que de la collaboration avec la direction de l'école et avec la communauté. Compte tenu que le rôle des coordonnateurs s'inscrit à même la structure du dispositif et qu'il constitue à la fois un élément essentiel de la mise en œuvre des pratiques, il est au centre de la relation structures-pratiques de Giddens (1987). Il appert donc incontournable de bien documenter empiriquement le rôle des coordonnateurs afin de mieux comprendre comment ils parviennent à mettre en place les pratiques de façon à ce qu'elles permettent d'atteindre les objectifs ciblés par leur service d'accompagnement scolaire.

Tel qu'indiqué dans la section 1.2, la responsabilité de développer des interventions visant à réduire les écarts entre les élèves ayant des difficultés scolaires provenant de milieux socio-économiquement défavorisés et les autres élèves revient au milieu scolaire. Dans cette optique, les travaux scientifiques sur le champ périscolaire doivent permettre d'outiller les intervenants dans leur pratique afin que ceux-ci puissent être en mesure de cibler et de permettre le développement d'un maximum de compétences chez les élèves qui participent à ces ateliers, ce qui n'est présentement pas le cas. Ce travail doit tout d'abord s'amorcer par la documentation empirique des diverses structures des dispositifs d'accompagnement scolaire (forme institutionnelle, communautaire ou autre, financement, ressources humaines et matérielles, durée du service, ratio intervenant/élève, règlements, etc.) et du type de pratiques déployées, de façon à soutenir la mise en œuvre de structures permettant l'implantation de

pratiques axées sur l'acquisition d'habiletés multiples (autonomie, habiletés scolaires, socio-affectives).

2.3 Les pratiques auprès des parents dans les dispositifs d'accompagnement scolaire

La section qui suit présente les travaux scientifiques portant sur les pratiques des intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire avec les parents. Bien que plusieurs auteurs soulignent l'importance de l'implication de ces derniers dans la vie scolaire de leur enfant (section 2.3.1), de nombreux facteurs y font entrave (section 2.3.2). À cet effet, les interventions permettant de faciliter l'établissement d'un lien de collaboration avec les parents sont présentées à la section 2.3.3, pour ensuite faire état de la situation actuelle sur la collaboration des dispositifs d'accompagnement scolaire avec les parents telle que rapportée dans les écrits scientifiques.

2.3.1 L'importance de l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant

Les bénéfices liés à l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant sont bien documentés, contribuant au développement de l'élève et à son succès scolaire (Deslandes, 2001). Epstein et Rodriguez (2004) estiment qu'il est fréquent de constater que les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui sont supportés par leur famille. Selon Taylor (2000), les parents constituent le premier enseignant de l'enfant, les effets de leur implication étant cumulatifs ; plus ils s'impliquent tôt, plus l'expérience scolaire de leur enfant sera une réussite. Dans cet ordre d'idées, Deniger (2009), qui s'est penché sur les caractéristiques des écoles efficaces, affirme que les établissements scolaires qui font de la participation des parents une de leurs priorités favoriseraient davantage la réussite des élèves que ceux qui ne le font pas. Au Québec, le MELS voit la collaboration entre les parents et l'école comme un ingrédient essentiel de la réussite scolaire dans ses documents d'orientation *Rapprocher les familles et l'école primaire* publié en 2004 et *L'école, j'y tiens !* paru en 2009.

Les écrits scientifiques portant plus spécifiquement sur les dispositifs d'accompagnement scolaire traitent également de l'importance de l'établissement d'une relation entre les

intervenants et les parents. Selon Weiss (2008), les programmes d'accompagnement scolaire constituent des mesures permettant aux parents de participer à la vie scolaire de leur enfant, notamment chez les familles de milieux socio-économiquement défavorisés et de minorités ethniques. Du côté du programme *Aide aux devoirs* du MELS (2008), trois objectifs sont identifiés (décrits dans la section 1.3), dont « améliorer la qualité des rapports entre les parents et l'école ». En France, la *Charte de l'accompagnement scolaire* (1992) indique que « l'accompagnement à la scolarité offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants ». Selon Glasman (1999), les intervenants des dispositifs d'accompagnement scolaire peuvent mettre à contribution le lien qu'ils construisent avec les parents comme un vecteur de partage d'informations entre les deux parties. Toujours selon cet auteur (2001), la majorité des programmes se situe dans une position d'intermédiaire permettant de faciliter les relations entre les familles et l'école. Cependant, des auteurs s'interrogeront à savoir si l'accompagnement scolaire n'aurait pas pour effet de se substituer aux responsabilités parentales. À cette question, Céu Cunha (1998), Glasman et Besson (2004) soutiennent que le simple fait que des parents cherchent à ce qu'un service accompagne leur enfant là où ils ne le peuvent constitue la démonstration qu'ils ne souhaitent pas abandonner leur rôle et que la réussite scolaire est importante pour eux. D'ailleurs, Kanouté (2003) affirme que dans la plupart des cas, les parents ayant peu de moyens pour accompagner leur enfant dans ses devoirs et leçons ne sont pas dépourvus totalement et peuvent les encadrer selon leurs habiletés distinctes : les moins scolarisés peuvent procurer un soutien moral et superviser l'accomplissement des tâches exigeant peu de connaissances de la matière enseignée, par exemple réciter des mots de vocabulaire, les plus scolarisés étant davantage en mesure d'expliquer les notions. Dans cette perspective, même les parents analphabètes peuvent apporter leur soutien à leur enfant, parallèlement à l'intervention de l'accompagnement scolaire.

2.3.2 Les facteurs influençant négativement l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant

Malgré que plusieurs reconnaissent l'implication des parents comme un élément déterminant de la réussite chez les élèves, tant en ce qui concerne l'école que les dispositifs d'accompagnement scolaire, Muijs et al. (2004) soutiennent qu'il s'agit là d'un des objectifs les plus difficiles à atteindre dans les écoles de milieux défavorisés. Dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, cette volonté est bien présente mais constitue un défi de taille. Selon Horowitz et Bronte-Tinkew (2007), Kakli et al. (2006) et Strickland (2005), la plus grande entrave serait le manque de temps. Aussi, la langue serait un des obstacles souvent rapportés (Horowitz et Bronte-Tinkew, 2007), de nombreuses familles immigrantes ne maîtrisant pas la langue enseignée à l'école. Limitant leurs possibilités de communiquer avec l'enseignant, cette barrière linguistique réduit leur implication dans la période de devoirs et leçons (Martinez et Velazquez, 2000). Également, plusieurs parents ne peuvent assumer en partie ou en totalité l'accompagnement de leur enfant dans ses travaux scolaires à la maison, ayant de la difficulté à comprendre les notions et façons de faire qui ont changé depuis leur propre parcours scolaire (Kanouté, 2003). Dans une étude de Glasman (2001), 35 parents ont été interrogés quant à la visée principale qu'ils attribuent à l'accompagnement scolaire. La plupart d'entre eux ont mentionné souhaiter que les devoirs et leçons de leur enfant soient terminés lorsqu'ils arrivent à la maison, n'étant pas disponibles pour les soutenir sur ce plan.

Cependant, ce cloisonnement entre les parents et la vie scolaire de leur enfant n'est pas entièrement attribuable aux parents, l'école et les dispositifs d'accompagnement scolaire y jouant également un grand rôle. Selon Taylor (2000), dans plusieurs écoles desservant une clientèle défavorisée, les parents d'élèves ayant des difficultés scolaires sont perçus comme étant peu éduqués et peu impliqués dans la vie scolaire. Trop fréquemment, ce jugement négatif amène le personnel à communiquer avec les parents seulement pour les informer des problématiques scolaires et comportementales rencontrées avec leur enfant (Kakli et al., 2006), créant de cette façon une association implicite entre les contacts avec l'école (ou le dispositif d'accompagnement scolaire) et les difficultés de leur enfant (Kanouté, 2007). Selon Anderson et al. (2010), ce phénomène influencerait négativement la rétention des élèves dans

le programme d'accompagnement scolaire. En ce sens, Kanouté (2007) explique que pour ces parents, entrer en relation avec l'école constitue un risque de vivre une situation humiliante et angoissante qui leur miroite leurs limites et même, leur incompetence. C'est pourquoi certains parents établiraient délibérément une distance avec l'école afin de préserver le type d'éducation qu'ils souhaitent exercer et éviter d'avoir le sentiment d'être envahis par les façons de faire qui leur sont dictées. Donc, tant l'école estime que les parents ne s'impliquent pas suffisamment, tant les parents jugent que c'est l'école qui ne déploie pas assez d'efforts pour favoriser leur désir de se rapprocher d'elle (Halpern, 2000). Enfin, Horowitz et Bronte-Tinkew (2007) avancent que les intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire ne savent pas toujours comment s'y prendre avec les parents, manquant de formation sur ce plan.

2.3.3 Les interventions favorisant une collaboration avec les parents

Selon Deslandes et al. (2008), ce sont les enseignants et les écoles qui doivent prendre l'initiative de développer et d'implanter des interventions visant à établir un lien avec les parents. On peut donc penser qu'il est également essentiel que les dispositifs d'accompagnement scolaire déploient des efforts afin de mettre en place des interventions permettant de favoriser les relations avec les parents.

Afin d'atténuer les barrières au développement de relations positives entre les parents et le dispositif d'accompagnement scolaire, plusieurs interventions sont proposées dans les études existantes. Tout d'abord, la transformation de cette perception souvent déjà ancrée chez les parents, qui s'attendent à recevoir des nouvelles négatives sur leur enfant dès qu'un acteur scolaire souhaite entrer en contact avec eux. Selon Kanouté (2003), le fondement des relations avec les parents réside dans une approche non dévalorisante. Le personnel doit ainsi communiquer avec eux afin de les informer que tout se passe bien pour l'enfant, en soulignant ses forces. Tant les aptitudes des enfants doivent être identifiées et valorisées (Kakli et al., 2006), tant les habiletés des parents doivent être mises en relief afin qu'ils apprennent à prendre appui sur leurs compétences parentales. D'autres auteurs (Horowitz et Bronte-Tinkew, 2007 ; Kakli et al., 2006) suggèrent que des événements sociaux soient

organisés pour les parents. Par exemple, Strickland (2005) rapporte le cas de programmes d'accompagnement scolaire invitant les parents dans la classe ou organisant des fêtes durant lesquelles ces derniers apportent des plats qu'ils ont cuisinés. Des rencontres à domicile sont également proposées par Huang, Cho, Mostafavi et al. (2010). Aussi, lorsque les enfants sont reconduits par leurs parents, le début et la fin des ateliers constituent des moments propices pour échanger avec ces derniers (Kakli et al., 2006). Notons que l'établissement de relations avec les parents est d'autant plus facile que le personnel est stable (Strickland, 2005). À cet effet, des auteurs (Kakli et al., 2006 ; Strickland, 2005) suggèrent l'embauche d'une personne dont la tâche est strictement d'établir des relations avec les familles. Aussi, afin de rejoindre les parents et les familles immigrantes, Kakli et al. (2006) ainsi que Huang et al. (2007) proposent que soit engagé, parmi l'équipe, du personnel provenant de la communauté, des parents qui partagent la langue, les valeurs et la culture des familles auprès de qui ils travaillent, amenant une meilleure compréhension de la réalité des élèves qu'ils accompagnent.

La dimension du partage d'informations semble prendre une place prépondérante dans les échanges entre les intervenants et les parents, que ce soit pour discuter du fonctionnement de l'enfant (Kakli et al., 2006), pour conseiller le parent sur la façon d'aider son enfant à terminer le devoir déjà entamé (Kanouté, 2003), pour aider à la compréhension du système éducatif, ou pour encourager les parents à regarder l'agenda et s'enquérir des tâches scolaires et y manifester de l'intérêt (*Charte de l'accompagnement scolaire*, 1992). Cela dit, le travail des intervenants se situe entre la famille, l'école et la communauté. Tout en devant assumer leur soutien auprès des élèves, une partie de leur rôle revient à créer et renforcer les liens entre ces micro-systèmes. Par exemple, les intervenants peuvent aider les parents dans leurs démarches avec l'école (Kakli et al., 2006) et les soutenir dans la lecture des documents et des bulletins (*Charte de l'accompagnement scolaire*, 1992). Également, le développement de liens avec la communauté passe fréquemment, pour les dispositifs d'accompagnement scolaire, par des références vers les organismes communautaires, par exemple des cours de français pour les familles immigrantes. Enfin, il arrive que certains parents, confrontés à des difficultés personnelles, aient besoin de parler et dans ce cas, les intervenants peuvent les accueillir et les référer s'il y a lieu (Kakli et al., 2006).

2.3.4 L'état de la situation sur l'implication des parents

Tel que décrit précédemment, un consensus émerge dans les écrits scientifiques à l'effet que des initiatives doivent être déployées pour favoriser la relation avec les parents d'enfants recourant aux services d'accompagnement scolaire. On y soulève également quelques pistes d'intervention. Cependant, bien peu de travaux relevant du champ périscolaire ont évalué les pratiques qui sont implantées par ces mesures quant à la participation parentale. Par ailleurs, Huang et al. (2008) ont réalisé une étude visant à examiner le lien entre les interventions mises en place pour rejoindre les parents et leur implication réelle. Ces auteurs arrivent à la conclusion que de façon générale, il n'y a pas de plan systématique développé par les dispositifs d'accompagnement scolaire pour établir une relation avec les parents et la communauté, ce qui résulte en une faible implication de ces derniers. Au Québec, une seule étude scientifique (Rousseau, Papillon et Paquin, 1996) a porté sur cette question. Il s'agit d'une mesure de soutien implantée dans une école primaire visant entre autres à développer un sentiment de compétence parentale dans l'encadrement des tâches scolaires, par le biais de visites à domicile effectuées par une orthopédagogue. Bien que cette étude puisse apporter des éléments pertinents quant aux interventions pouvant être effectuées pour favoriser l'implication parentale dans la vie scolaire de leur enfant, le programme mis en place dans cette étude avait des caractéristiques peu communes dans les programmes traditionnels d'accompagnement scolaire, soit les visites à domicile et la formation professionnelle de l'intervenante en orthopédagogie.

En ce qui concerne le programme *Aide aux devoirs* du MELS, l'évaluation de cette initiative (2008) a identifié, en fonction des fiches descriptives fournies aux commissions scolaires, quelles sont les pratiques mises en œuvre afin d'« améliorer la qualité des rapports entre les parents et l'école ». Les résultats indiquent que très peu est fait sur ce plan, seulement 11% des projets déployant des interventions visant à impliquer les parents. Les effets perçus chez les parents au regard de ces deux types d'intervention ont été mesurés en interrogeant les présidents des conseils d'établissement. À leur avis, il serait nécessaire de mettre davantage d'efforts pour soutenir les parents dans l'encadrement de leur enfant, indiquant que la situation actuelle laisse penser à un effet indésirable du programme *Aide aux devoirs*, soit la

déresponsabilisation des parents à cet égard. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2010, p.40) va en ce sens, pointant dans les services d'aide aux devoirs « un manque d'activités destinés aux parents ». Cet avis conclut que dans un contexte où le devoir est perçu comme un véhicule permettant de faire le lien entre les parents et l'école, il devient « paradoxal que l'aide aux devoirs, si on n'y prend garde, rende ce rôle inopérant ». En lien avec ce constat, rappelons que des chercheurs estiment que les services d'accompagnement scolaire ne se substituent pas aux responsabilités des parents dans la mesure où des efforts sont déployés pour encourager leur implication en fonction des ressources dont ils disposent (Céu Cunha, 1998 ; Glasman et Besson, 2004 ; Kanouté, 2003), ce qui permet de croire que beaucoup reste à faire dans le cas de cette initiative du MELS.

Afin de conclure cette section sur les pratiques auprès des parents dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, que peut-on retenir sur l'état des travaux scientifiques à cet effet ? Tout d'abord, les études menées par des auteurs états-uniens documentent relativement bien le type d'interventions les plus susceptibles d'encourager la participation des parents et leur implication dans l'éducation scolaire de leur enfant. Étonnamment, celles-ci ne semblent que très rarement implantées (Huang et al., 2008 ; Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010 ; MELS, 2008). Bien que ce qui freine l'implication des parents soit documenté (section 2.3.2), aucune étude ne permet de mieux comprendre ce qui limite le déploiement des interventions auprès de ces derniers. Dans ce contexte, quelle est l'utilité des connaissances sur les pratiques auprès des parents si elles ne peuvent être utilisées ? En ce sens, on peut faire l'hypothèse que la structure et l'organisation des programmes peuvent avoir un rôle non négligeable en ce qui concerne leur faisabilité et leur mise en œuvre. Ainsi, il devient essentiel d'étudier, par le biais de recherches empiriques, quelles sont les modalités qui permettent ou entravent la réalisation d'interventions auprès des parents dans les dispositifs d'accompagnement scolaire.

2.4 Pratiques collaboratives école-communauté

Les travaux Muijs et al. (2004), qui portent sur les pratiques prometteuses dans les écoles de milieux défavorisés, soutiennent qu'il est fondamental qu'il y ait cohérence entre les

interventions de l'ensemble des acteurs ayant un rôle à jouer dans la réussite scolaire. Ainsi, l'éducation se partagerait entre trois espaces, soit l'école, la famille et les structures publiques, une incongruité entre elles pouvant conduire à une exacerbation des difficultés scolaires (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994). Selon Birmingham et al. (2005), les programmes d'accompagnement scolaire qui favorisent l'amélioration du rendement scolaire des élèves font de la construction de relations avec l'école et les familles une priorité (étude décrite à la section 2.2.1). En France, la *Charte de l'accompagnement scolaire* (1992) soutient que la collaboration entre le service d'accompagnement scolaire et l'école influence grandement l'efficacité des actions, permettant d'arrimer les interventions auprès des élèves. Au Québec, le *Portrait des pratiques communautaires de lutte au décrochage au Québec* (McKinnon et Lacroix, 2006) soutient qu'il est primordial pour les organismes communautaires d'entretenir des liens avec tous les acteurs qui interviennent avec les élèves.

Selon Coq (1994), un auteur du champ périscolaire, l'école ne peut assumer de façon exhaustive l'éducation sur tous les plans, celle-ci devant nécessairement être répartie entre les divers milieux que l'enfant fréquente quotidiennement. D'ailleurs, chaque espace gagne à collaborer avec les autres au regard de la réussite de l'enfant, se complétant l'un et l'autre (*Charte de l'accompagnement scolaire*, 1992). Sur ce plan, l'étude de Lee et Hawkins (2008) illustre bien cet enrichissement mutuel. Dans le programme d'accompagnement scolaire qu'ils ont étudié, les intervenants, qui proviennent de la communauté, connaissent bien la culture du quartier et parviennent à créer d'excellents liens avec les enfants et les familles, alors que les enseignants, qui sont moins familiers avec cet aspect mais davantage formés quant aux notions scolaires, parviennent plus difficilement à développer des relations. Dans ce contexte, la collaboration intervenant-enseignant bénéficie tant aux intervenants qui s'inspirent des pratiques enseignantes, qu'aux enseignants qui mettent à profit les liens entretenus par les intervenants afin de faire circuler l'information et d'initier des échanges menant à de meilleures relations avec les familles. On reconnaît également que l'intervenant semble être une courroie de diffusion de l'information de part et d'autre. Par exemple, dans le cas des familles ne parlant pas le français, il arrive que les enseignants demandent aux intervenants bilingues de transmettre certains renseignements (Huang et al., 2007).

Toutefois, une étude de Huang, Cho, Mostafavi et al. (2010) révèle que cette communication avec l'école n'est pas très fréquente. Ainsi, parmi 645 intervenants ayant répondu à un questionnaire, moins de la moitié indiquent communiquer avec le personnel de l'école régulièrement ou fréquemment et un peu en deçà de la moitié rapportent avoir contact avec ceux-ci rarement ou jamais. Selon ces auteurs, la tenue de rencontres formelles entre les intervenants des programmes d'accompagnement scolaire et le personnel de l'école permettrait d'améliorer les relations entre ces deux parties. En ce qui concerne le programme *Aide aux devoirs* du MELS (2008), existe-t-il des relations étroites entre les enseignants et les intervenants? Dans le document faisant état de l'évaluation du programme, on souligne que parmi les 84% des enseignants qui affirment avoir des échanges avec les intervenants, 58% le font au besoin et 31% une fois ou plus par semaine. Quant à l'objectif du programme qui est « d'intéresser davantage la communauté à la réussite des jeunes », se traduisant par la collaboration avec des organismes communautaires, des personnes à la retraite ou des étudiants (secondaire, collégial ou universitaire), il s'agit de l'objectif qui fut le moins atteint, le recrutement de ces personnes-ressources semblant difficile. D'ailleurs, 60% des directions d'école et 38% des commissions scolaires estiment que cet objectif est non pertinent.

Pour résumer, bien que la collaboration entre les acteurs soit reconnue comme un pilier des interventions efficaces, les écrits scientifiques sont très peu étayés sur les pratiques permettant le développement de ces liens entre le dispositif d'accompagnement scolaire et l'école, et encore moins en ce qui concerne la communauté. On pourrait penser que cette vacuité dans les écrits scientifiques semble étroitement liée aux peu nombreuses interventions mises en place sur le terrain à cet égard. Une multitude de questions doivent être explorées par la recherche, permettant de mieux cerner quelles sont, pour le bénéfice des élèves, les pratiques de collaboration à privilégier entre le dispositif d'accompagnement scolaire, l'école et la communauté. Cependant, tel qu'explicité dans les sections antérieures de ce chapitre, la connaissance d'interventions jugées prometteuses n'assure en rien leur mise en œuvre si les structures permettant leur déploiement sont méconnues. De ce fait, le développement de stratégies favorisant l'émergence de pratiques de collaboration entre le dispositif d'accompagnement scolaire, l'école et la communauté passe également par l'étude empirique des structures permettant ou facilitant l'établissement de liens entre ces parties.

2.5 Le développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire

Selon Bouffard et Little (2004), de même que Mahoney, Levine et Hinga (2011), la qualité d'un programme d'accompagnement scolaire dépend en grande partie du développement professionnel qui y est mis en place. Toutefois, il demeure encore peu élaboré dans plusieurs de ces programmes (Weiss et al., 2006). La prochaine section constitue une recension des écrits sur l'ensemble des dimensions touchant le développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, en commençant par les conditions de travail des intervenants. Ensuite, les modalités et les thèmes relatifs au développement professionnel dans ce contexte d'intervention seront décrits.

Dans la plupart des cas, les intervenants qui travaillent dans les dispositifs d'accompagnement scolaire ont un profil très hétérogène, allant de bénévoles, d'étudiants du secondaire, du cégep ou de l'université, des parents, des travailleurs sociaux, et parfois, des enseignants (James-Burdumy et al., 2005). Metz, Burkhauser et Bowie (2009) ont sélectionné neuf programmes conduisant à des effets positifs chez les élèves (aucune autre précision n'est fournie quant à la sélection des programmes). Deux entrevues de groupe ont été réalisées, l'une avec les neuf directeurs de dispositifs et l'autre avec des intervenants. Les résultats de cette étude montrent que pour plusieurs intervenants, la formation préalable et en cours d'emploi est insuffisante, rejoignant les conclusions d'une étude récente réalisée par Mahoney et al. (2011). Également, Kelley (1999) a conduit une recherche s'appuyant sur une base de données collectée par le *Partnership for After School Education*, dans laquelle des entrevues de groupe ont été menées auprès de 350 professionnels du champ périscolaire. Les conclusions de cette étude indiquent que les conditions de travail des intervenants sont très précaires, ce type d'emploi, généralement à temps partiel, offrant une faible rémunération, en plus de ne pas donner accès à des bénéfices sociaux. Pour certains d'entre eux, l'accompagnement scolaire constitue un deuxième emploi, qu'ils occupent après leur journée de travail, à la fin des classes. Au Québec, l'évaluation du programme *Aide aux devoirs* (MELS, 2008) donne une idée de la diversité du profil du personnel embauché dans cette mesure institutionnelle d'accompagnement scolaire. Ainsi, 28,5% des intervenants sont classés dans la catégorie «autres», qui inclut des techniciens en éducation spécialisée, des

élèves du primaire et du secondaire, des éducateurs en service de garde, des surveillants et des gens du milieu communautaire. Viennent ensuite les enseignants, qui représentent 24% du personnel, les étudiants (20%), les bénévoles (14%), les parents (7%), et enfin, les spécialistes tels les orthopédagogues et orthophonistes (6,5%).

Quelles sont les qualifications préalables souhaitées chez les intervenants ? Bien souvent, cet emploi est perçu comme exigeant peu de compétences spécifiques, mis à part le désir de travailler auprès d'une clientèle d'enfants (Kelley, 1999). Bien que très modeste, cette volonté n'en est pas moins indispensable, les coordonnateurs devant se soucier d'embaucher du personnel qui se montre préoccupé et engagé envers les élèves de milieux défavorisés (Kennedy et al., 2007). À ce sujet, Bédard et al. (2003) se sont penchés sur les habiletés essentielles que doivent détenir les intervenants pratiquant auprès d'une clientèle d'enfants de milieux défavorisés. Les entrevues semi-structurées qu'ils ont réalisées auprès de 38 intervenants font ressortir l'importance de divers types d'habiletés dans ce travail, telles que l'adoption d'une attitude de respect envers les élèves, la disposition à l'écoute et à l'empathie, de même que la capacité de comprendre les messages non-verbaux. Ces constats rejoignent ceux de Deslandes (2004), qui a mené une étude sur les compétences requises des enseignants dans leurs relations avec les parents d'élèves. Également, la *Charte de l'accompagnement scolaire* (1992, p.8) cite plusieurs qualités essentielles devant être retrouvées chez les intervenants, indiquant que « ... cette tâche exige une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement scolaire, un sens aigu de la relation avec les enfants ». Dans le sens de Bédard et al. (2003), le *Guide de l'accompagnement à la scolarité* (2001) souligne l'importance de la capacité à établir des relations de confiance, tant avec les familles, l'école et les élèves. Dans cette optique, selon Halpern (2000), les intervenants doivent faire preuve de chaleur dans leur relation avec les élèves et d'une compréhension de leurs besoins en fonction de leur stade de développement. À l'instar de ces auteurs, Metz, Bandy et Burkhauser (2009) estiment que la sélection du personnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire doit prioriser les caractéristiques personnelles permettant de favoriser l'établissement de liens avec les élèves, puisque les autres types d'habiletés (p.ex. organisation) peuvent s'acquérir plus facilement dans le cadre

de formations que des capacités relationnelles. Par ailleurs, Kennedy et al. (2007) de même que Metz et al. (2009), affirment que le profil des intervenants doit être diversifié, tant en ce qui concerne leur culture que leur expérience personnelle et professionnelle, favorisant ainsi l'identification des élèves à un modèle et un plus grand partage d'expériences. Ainsi, on constate que plusieurs auteurs ciblent des compétences qui se rapportent à l'établissement de la relation entre l'intervenant et l'élève. Or, tel qu'explicité à section 2.2.2, l'aspect socio-affectif prend une place considérable dans la visée des dispositifs d'accompagnement scolaire, ceci pouvant expliquer l'emphase placée dans les travaux scientifiques sur l'acquisition de ces habiletés.

Selon Weiss et al. (2006), qui ont réalisé une recension des écrits sur le développement professionnel dans les dispositifs périscolaires, la plupart des intervenants n'entrevoient pas de conserver cet emploi dans une perspective à long terme, n'y voyant pas là un projet de carrière. Conséquemment, on y observe un grand roulement de personnel, cette situation étant relevée par de nombreux auteurs (Halpern et al., 2000 ; James-Burdumy et al., 2005 ; Rhodes, 2004 ; Scott-Little et al., 2002). Dans un contexte où les enjeux reliés à la réussite scolaire ont de plus en plus d'influence sur la trajectoire de vie, on s'attend à ce que ces mesures de soutien déploient davantage d'efforts pour développer des pratiques efficaces auprès des élèves (Kelley, 1999). Or, plusieurs programmes périscolaires n'ont pas un financement suffisant pour la formation du personnel, ce qui conduit les responsables à hésiter à investir sur ce plan lorsque le personnel est changeant (Weiss et al., 2006). Bien que ces craintes soient compréhensibles, Bouffard et Little (2004), qui ont également réalisé une recension des écrits sur le développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, soutiennent qu'il s'agit d'un facteur influençant grandement la rétention du personnel, cette position étant partagée par plusieurs auteurs (Baker et al., 2011 ; Broccolichi, 2010 ; Huang, Cho, Nam, et al., 2010 ; Mahoney et al., 2011 ; Weiss et al., 2006). À cet effet, Baker et al. (2011) se sont penchés sur un programme de formation offert aux intervenants travaillant dans des dispositifs d'accompagnement scolaire, qui émerge d'un partenariat entre une municipalité et des organismes communautaires. Au total, 116 participants ont répondu à un questionnaire et 22 d'entre eux ont participé à des entrevues semi-structurées. Les résultats de cette étude révèlent entre autres que 75% des intervenants

estiment que cette formation les incite à conserver leur emploi. De plus, ces derniers considèrent que cette expérience de développement professionnel a contribué à accroître leur satisfaction au travail, à développer un sentiment d'appartenance face à cette profession et à améliorer leur confiance en leurs habiletés.

La nécessité de professionnaliser davantage les pratiques des intervenants est une préoccupation qui était déjà présente dans les années 1950, Halpern (2002) rapportant que des débats sur les connaissances devant être détenues par le personnel avaient déjà cours à ce moment. Actuellement, plusieurs auteurs sont d'avis qu'il faut investir dans la formation du personnel travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire (Scott-Little et al., 2002). Dans cette optique, certains auteurs proposent une institutionnalisation du développement des professionnels en accompagnement scolaire (Kelley, 1999), l'idée de la création d'un programme national de formation et d'une accréditation professionnelle étant également soulevée (Fordham, 2004). À cet effet, le programme de développement professionnel étudié par Baker et al. (2011) « *Palm Beach County Afterschool Educator Certificate* » conduit à une certification chez les intervenants, qui sont rémunérés pour participer aux 12 semaines de formation. Toutefois, Kelley (1999) et Metz, Burkhauser et Bowie (2009) considèrent que présentement, de façon générale, l'offre de formation des programmes périscolaires se résume souvent à un seul atelier, ce qui est clairement insuffisant. De plus, une étude effectuée par Knight et Wiseman (2005) sur le développement professionnel dans un contexte d'enseignement auprès d'élèves provenant de différents milieux, indique que trop fréquemment, la nature de ces formations se restreint à la transmission de contenu par un expert, délaissant la dimension participative. En ce sens, Weiss et al. (2006) soutiennent que la formation n'est pas garante de l'amélioration des pratiques. Selon ces auteurs, de même que Metz, Burkhauser et Bowie (2009) et Huang, Cho, Nam et al. (2010), le personnel doit nécessairement s'y sentir valorisé et pouvoir être consulté quant au contenu qu'ils souhaitent y voir abordé, le partage d'idées étant un élément essentiel.

2.5.1 Les modalités de développement professionnel

Plusieurs modalités de développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire sont rapportées dans les études existantes. Tout d'abord, Kelley (1999) cite la formation de groupes comme étant, parmi l'ensemble des méthodes, la plus efficace et la moins onéreuse. On note aussi le jumelage entre un intervenant senior et un qui en est à ses débuts (Huang et al., 2007), ou bien le pairage entre des intervenants du même niveau d'expérience (Burkhauser et Metz, 2009). Également, des auteurs du domaine de l'enseignement (Guskey, 2000 ; Muijs et al., 2004), de même que Kelley (1999) et Metz, Burkhauser et Bowie (2009), qui ont étudié plus précisément le développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, croient que l'observation des collègues constitue une avenue permettant de connaître diverses façons de faire, cet exercice créant en plus des opportunités d'échange sur les pratiques, s'avérant tout aussi profitable à l'observant qu'à l'observé.

Une autre modalité de développement professionnel souvent rapportée dans les études existantes constitue le partage d'expériences au sein même du dispositif d'accompagnement scolaire, contribuant à la résolution de problèmes (*Guide de l'accompagnement à la scolarité*, 2001 ; Kelley, 1999 ; Joyce et Showers, 2002 ; Larson et Walker, 2010 ; McKinnon et Lacroix, 2006 ; Muijs et al., 2004 ; Weiss et al., 2006 ; Weiss, 2008). Cela dit, peut-on affirmer que l'une ou l'autre de l'ensemble des méthodes de développement professionnel décrites ci-dessus est préférable ? Selon Guskey (2000) et Kelley (1999), tout comme les élèves profitent de la conjugaison d'approches multiples, les intervenants gagnent à être exposés à une diversité de stratégies de formation. De plus, le développement professionnel doit être un processus continu, qui ne doit pas s'actualiser qu'à une seule période, la réflexion sur les pratiques devant être constamment sollicitée par diverses activités afin que ces nouvelles pratiques soient mieux intégrées (Guskey, 2000 ; Huang, Cho, Nam et al, 2010 ; Kelley, 1999 ; Mahoney et al., 2011 ; Metz, Burkhauser et Bowie, 2009).

2.5.2 Les thèmes ciblés par le développement professionnel

Les études existantes indiquent donc que le développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire doit emprunter des méthodes variées (formation de groupes, observations, tutorat). Cela dit, sur quels aspects de l'accompagnement scolaire doit focaliser le développement professionnel? Dans les écrits, les auteurs abordent différents thèmes pouvant être pertinents dans la formation des intervenants. Ainsi, dans le *Guide de l'accompagnement à la scolarité* (2001), on suggère que les rencontres de personnel portent notamment sur la psychologie de l'enfant, la gestion d'un groupe, les théories de l'apprentissage, ainsi que l'approfondissement des connaissances sur le système d'éducation. Glasman (2001), dans une étude qu'il a conduite auprès de 45 intervenants, a sondé ces derniers sur les thèmes qu'ils souhaiteraient voir abordés dans leurs formations. Plusieurs sujets furent identifiés, notamment la connaissance des différentes cultures de leurs élèves. Pour leur part, Huang, Cho, Mostafavi et al. (2010) proposent que le développement professionnel soit axé entre autres sur la collaboration avec l'école et avec les parents. Seligson et MacPhee (2004) suggèrent pour leur part que les formations offertes dans les dispositifs d'accompagnement scolaire soient axées aussi sur le développement personnel des intervenants. Selon ces auteurs, les organismes qui accompagnent leurs employés à mieux connaître leurs forces et faiblesses et à avoir une plus grande connaissance de soi ont un climat socioémotionnel de groupe plus favorable que ceux qui négligent cet aspect. Seligson et MacPhee (2004) soutiennent que cet apprentissage, qui peut également être effectué dans le cadre de rencontres de partage d'expériences, permet aux intervenants d'être davantage conscients des motifs qui sous-tendent certaines de leurs interventions, et parfois, de reconnaître lorsque l'émotion prend un poids trop important dans leurs façons de faire. Cette prise de conscience contribuerait ainsi à outiller les intervenants à rester calmes lorsqu'ils sont face à une situation plus difficile avec les élèves.

Pour résumer, plusieurs constats ressortent des travaux scientifiques sur la nécessité d'investir dans les mesures favorisant le développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Ainsi, quelques articles identifient des aspects pouvant guider le déploiement de ces initiatives, dont les habiletés attendues de la part des intervenants, les

thèmes pouvant être traités dans le cadre des activités de formation, de même que différentes avenues pour y parvenir. Toutefois, outre des énoncés théoriques, on retrouve très peu de travaux ayant étudié plus précisément comment le développement professionnel est mis en place dans les dispositifs et s'il est associé à un changement de pratique. À ce sujet, une étude fut répertoriée dans les écrits scientifiques, soit celle de Sheldon et al. (2010). Ces auteurs ont examiné 23 dispositifs d'accompagnement CORAL « *Communities Organizing Resources to Advance Learning* ». Ce sont des dispositifs gérés par les villes et qui prennent place tant dans des écoles que dans des organismes communautaires. Les services sont donnés aux élèves de niveau primaire et sont axés principalement sur la sphère académique, offrant toutefois d'autres types d'activité (physiques, culturelles). Afin d'améliorer la performance des élèves dans la langue d'enseignement, ces programmes ont implanté de nouvelles pratiques. Pour ce faire, des mesures de développement professionnel supplémentaires ont été mises en place. Lors de la première année de ce projet, des intervenants sénior ont donné entre une à deux journées de formation en début d'année scolaire. À la fin de cette première année, les chercheurs ont constaté que les pratiques auprès des élèves n'étaient implantées que partiellement. Conséquemment, des modifications quant au développement professionnel ont été apportées lors de la deuxième année et un directeur de la formation a été engagé dans chacune des villes offrant ce programme. Également, trois modalités de formation ont été mises en œuvre : 1) la tenue de formations tout au long de l'année 2) l'observation régulière des intervenants et la réalisation de mentorat 3) la collecte de données et leur analyse afin mesurer le progrès et d'orienter les prochaines formations. Par ailleurs, la performance dans la langue d'enseignement de 381 élèves de troisième et quatrième année (368 pour la deuxième année du projet) sélectionnés au hasard a été mesurée par le *Jerry L. Johns Informal Reading Inventory* (IRI). Des observations directes ont été conduites afin d'identifier si les intervenants implantent les six interventions du curriculum (1- lecture à haute voix 2- discussions à propos d'un livre 3- écriture 4- enseignement sur les stratégies de lecture 5- exercices de vocabulaire 6- lecture libre). Les résultats montrent que la qualité des programmes telle que mesurée par les observations directes s'améliore lors de la deuxième année, compte tenu que la formation est donnée en continu, comparativement à la première année où seulement une formation était donnée en début d'année. Parallèlement, les élèves qui sont exposés à une plus grande implantation des interventions montrent une amélioration

supérieure à ceux qui se trouvent dans des ateliers où la mise en pratique des six stratégies est inconsistante. Cela dit, les auteurs concluent qu'un des éléments déterminants de l'efficacité de l'implantation des pratiques est l'embauche d'un directeur chargé de la formation lors de la deuxième année du projet. Cependant, cette solution implique des coûts non négligeables, ces derniers étant rémunérés en moyenne 42 300\$ annuellement. De plus, les intervenants reçoivent une compensation financière pour leur formation, d'autres frais additionnels ayant été également rapportés. Ainsi, bien que cette étude apporte une contribution significative au regard des structures permettant l'implantation de mesures de développement professionnel efficaces, celles-ci nécessitent un investissement financier considérable, dont l'ensemble des dispositifs d'accompagnement scolaire ne doivent pas pouvoir se prémunir, considérant que plusieurs ont un budget limité (Weiss et al., 2006). Qui plus est, malgré que l'échantillon de cette étude était composé de dispositifs prenant place à l'intérieur d'écoles et dans des organismes communautaires, aucune analyse comparative n'a été effectuée au regard de ces structures fort distinctes et des différences qu'elles engendrent.

Au Québec, les participants à l'évaluation du programme *Aide aux devoirs* (2008) (identifiés dans la section 2.6) soulignent que l'insuffisance d'intervenants qualifiés constitue un des principaux obstacles à la réponse aux besoins présentés par les enfants. En ce sens, les enseignants, les directions d'école et les commissions scolaires estiment que la formation du personnel est déficiente. Lorsque questionnées quant au soutien qui est offert aux intervenants, 58% des directions d'école indiquent qu'un encadrement des bénévoles est assuré, alors que seulement 40% d'entre elles offrent une formation ou une mise à niveau.

Pour conclure, cette section sur le développement professionnel dans les dispositifs d'accompagnement scolaire permet de faire le constat que cette question est bien détaillée dans les écrits scientifiques. Pouvant influencer directement la mise en œuvre des pratiques et conséquemment, les effets chez les élèves, le développement professionnel est un élément de structure non-négligeable devant donc être documenté dans la présente thèse.

2.6 Les effets des dispositifs d'accompagnement scolaire

Cette section présente les constats ressortant des écrits scientifiques sur les effets des dispositifs d'accompagnement scolaire. L'observation principale qui en émerge concerne la difficulté à établir un portrait clair quant à l'efficacité de ces mesures de soutien. En 1994, Glasman considérait que l'évaluation des dispositifs d'accompagnement scolaire fait émerger davantage de pistes de réflexion qu'elle ne permet d'identifier s'ils contribuent à améliorer la performance des élèves ayant des difficultés scolaires. Par la suite, l'auteur a confirmé cette idée en analysant 23 études évaluatives en 2001 et 10 autres en 2004. Tel qu'explicité à la section 2.2.2, le terme « accompagnement scolaire » peut englober des approches très distinctes, certaines intégrant, conjointement avec les tâches scolaires, des activités culturelles, sportives ou de gestion des émotions. Ainsi, la diversité de contenu de ces programmes ne permet pas de statuer sur l'efficacité des dispositifs d'accompagnement scolaire dans leur ensemble (Broccolichi, 2010; Durlak et al., 2010; Zimmer, Hamilton et Christina, 2010). Selon Glasman et Besson (2004), de même que Lauer et al. (2006) et Piquée (2003), les résultats observés chez les élèves seraient très différents selon les objectifs des programmes et les multiples activités mises en place pour les atteindre (sports, notions académiques, culture, etc.). Qui plus est, les études utilisant un devis expérimental avec groupe contrôle sont peu nombreuses (Scott-Little et al., 2002), la privation de services à des élèves en difficulté soulevant des enjeux éthiques. Il devient donc difficile d'identifier les effets attribuables aux dispositifs d'accompagnement scolaire et ceux relevant d'autres facteurs (Glasman et Besson, 2004), tels la participation des élèves à d'autres programmes ou le soutien parental.

Cette recension des écrits scientifiques révèle également que parmi les élèves participant au même atelier, une amélioration serait constatée chez certains d'entre eux alors que pour d'autres, aucun progrès ne serait observé (Glasman et Besson, 2004; Piquée, 2003). Sur ce plan, Scott-Little et al. (2002) ont conduit une méta-évaluation visant à déterminer, entre autres, l'effet de la participation des élèves à des ateliers périscolaires. Les vingt-trois études évaluatives qu'ils ont analysées devaient : être publiées aux États-Unis après 1996; porter sur des activités périscolaires ciblant des élèves de niveau maternelle à la douzième année; porter

sur des activités périscolaires offertes au moins trois jours par semaine durant une période de deux heures. Notons que les évaluations de programmes périscolaires offrant des activités sportives sont également incluses. Les résultats de leurs travaux montrent que la participation à un même programme périscolaire entraîne des effets différents chez les élèves. Par exemple, plusieurs études incluses dans cette méta-évaluation (Fleming-McCormick et Tushnet, 1996; Hamilton et Klein, 1998; Lamare, 1997; Urban School Institute, 1999) concluent à une amélioration des performances scolaires chez les élèves du primaire seulement, ce constat n'étant pas observé pour les élèves de niveaux scolaires supérieurs. Les auteurs estiment que d'autres études doivent être réalisées afin de mieux documenter de quelle façon ce type de programme peut avoir des effets distincts chez différents groupes d'élèves (selon l'âge, le rendement scolaire des élèves, etc.).

Bien qu'il ne soit possible d'affirmer avec assurance quels sont les effets reliés à la participation aux dispositifs d'accompagnement scolaire, il peut être pertinent de recenser quelles sont les études les plus citées dans les travaux scientifiques et ayant permis d'identifier des résultats significatifs. Selon Lauer et al. (2006) (étude décrite à la section 2.2.2), ces programmes ne permettent pas de réduire considérablement l'écart entre les élèves qui réussissent bien et ceux ayant des difficultés scolaires. Ces auteurs soutiennent cependant que les élèves ayant des difficultés scolaires apprennent davantage par le biais de leur participation aux ateliers que les élèves ayant des difficultés scolaires mais qui ne bénéficient pas de ce type de soutien. Selon Glasman et Besson (2004) et Lauer et al. (2006), un des bénéfices des dispositifs d'accompagnement scolaire consisterait en un effet de protection. À leur avis, comme les programmes sélectionnent pour la plupart des élèves à risque d'échec ayant d'importantes difficultés scolaires, le fait de n'observer aucune diminution de leur rendement scolaire au cours de l'année confirme qu'ils font des acquis non négligeables, présumant qu'en l'absence de participation au programme, leurs performances auraient chuté.

En plus d'étudier des dispositifs d'accompagnement scolaire ciblant des objectifs distincts et mettant en place des activités multiples, les recherches visant à évaluer les effets de ces mesures de soutien documentent différents types de résultats. À cet effet, les prochaines lignes présenteront quelques études fréquemment citées dans les écrits scientifiques portant

sur les effets académiques, pour ensuite faire état des autres types de résultats rapportés (motivation, estime de soi, etc.). Tout d'abord, Vandell et al. (2006) ont effectué une étude auprès de 1796 élèves de niveau primaire et 1118 élèves de niveau « middle » durant une période de deux ans. La performance scolaire a été évaluée par un questionnaire rempli par l'enseignant. Dans cette recherche, quatre groupes étaient formés : 1) programme d'accompagnement scolaire seulement; 2) programme d'accompagnement scolaire jumelé à une activité récréative initiée par l'école ou la communauté et supervisée par un adulte; 3) participation modérée à une activité récréative supervisée par un adulte jumelée à des périodes de temps où l'élève est seul à la maison après l'école; 4) supervision des tâches scolaires par les parents à la maison. Notons que peu d'informations sur les caractéristiques des programmes d'accompagnement scolaires sont précisées dans l'étude de Vandell et al (2006), hormis, tel qu'indiqué à la section 2.2.1, qu'ils ont été sélectionnés selon qu'ils répondent aux critères d'Eccles et Gootman (2002) et qu'ils sont offerts trois jours par semaine durant toute l'année scolaire. Les résultats de cette étude montrent que tous les élèves du niveau primaire s'améliorent, à l'exception du groupe 3, qui n'a pas de supervision constante par un adulte après les heures de classe. Toujours en lien aux effets sur le rendement scolaire, la méta-analyse de Lauer et al. (2006) présentée à la section 2.2.2 indique une légère amélioration en lecture et en mathématiques. Outre les effets sur le rendement académique, des travaux ont également permis d'observer des résultats significatifs quant aux dimensions socio-affectives (Scott-Little et al., 2002). Selon Glasman (2001), qui a analysé 23 études évaluatives, la participation aux ateliers d'accompagnement scolaire permettrait aux élèves de développer des habiletés de socialisation. L'auteur ne rapporte aucune donnée sur les interventions permettant de développer ces aptitudes. Ces conclusions rejoignent celles de Durlak et Weissberg (2007) et Durlak, Weissberg et Pachan (2010), qui ont réalisé une recension des écrits sur les effets des programmes d'accompagnement scolaire qui ciblent chez les élèves des compétences personnelles et sociales. L'analyse des résultats montre que lorsque les activités sont très structurées, les élèves développent une plus haute estime de soi, une meilleure attitude envers l'école et sont davantage en mesure de gérer leurs comportements inadéquats.

En ce qui concerne le programme *Aide aux devoirs* du MELS (2008), les données relatives au premier objectif du programme, qui est d' « augmenter la motivation des élèves dans la réalisation de leurs travaux scolaires » indiquent que les élèves « semblent peu nombreux à démontrer plus d'intérêt à l'égard des devoirs et leçons et de l'école en général » (MELS, 2008, p.54). Par contre, 78% du personnel enseignant et 68% des présidents de conseils d'établissement estiment que les élèves qui reçoivent des services d'accompagnement scolaire effectuent davantage leurs devoirs et leçons, ce qui constitue l'effet perçu le plus important découlant de la participation au programme. Les directions d'école ont également été questionnées sur leur perception de la capacité du programme à répondre aux besoins des enfants. Dans la région de Montréal, 17% des directions d'école interrogées soutiennent que le programme ne répond pas aux besoins des élèves. Celles-ci dénoncent, entre autres, le manque de personnel qualifié, les lacunes quant à l'encadrement des parents et l'insuffisance de budget.

Tel que le démontre cette section, il est irréaliste de dresser un constat général pour tous les types de dispositifs en ce qui concerne les impacts qu'ils peuvent engendrer, et cela en raison de leur grande diversité. Les études montrent donc que les effets diffèrent selon les activités mises en place et les caractéristiques des élèves telles que leur niveau scolaire. Plusieurs questions doivent être étudiées dans les recherches futures: Quelles sont les activités éducatives qui permettent le plus aux élèves d'améliorer leur rendement scolaire ? Leurs habiletés socio-affectives ? D'autres types de compétences ? Pour répondre à ces questions, une documentation approfondie de divers modèles de pratiques doit être réalisée, ce type d'étude devant permettre de mieux comprendre les processus qui y sont activés, notamment le lien structure-pratiques-effets. Ainsi, quels sont les contextes et les structures qui permettent de mettre en place des pratiques qui favorisent le développement d'aptitudes menant à l'amélioration des performances scolaires ?

2.7 L'importance du lien structures-pratiques

Cette section présente tout d'abord un résumé de la recension des écrits selon l'ensemble des dimensions abordées dans ce chapitre (pratiques auprès des élèves et des parents, pratiques

collaboratives, développement professionnel et effets). Ensuite, deux études traitant des structures des dispositifs d'accompagnement scolaire sont présentées et leurs limites sont exposées. Finalement, cette section réitère l'importance de conduire des études scientifiques qui permettront d'examiner la construction de la pratique sous l'angle du lien structures-pratiques au sens de Giddens (1987) afin de mieux comprendre ce qui permet de mettre en œuvre les pratiques prometteuses recensées dans les écrits scientifiques.

Tout d'abord, la section sur les pratiques auprès des élèves (2.2) illustre à quel point les dispositifs d'accompagnement scolaire peuvent différer quant à leur structure (mesures institutionnelles ou à base communautaire, fréquence des ateliers, durée, ratio intervenant-élèves, etc.), ce phénomène engendrant des différences de pratiques notables auprès des élèves, certaines pouvant davantage favoriser la réussite scolaire que d'autres. La recension des écrits sur les pratiques auprès des élèves a également permis d'identifier certaines dimensions ayant été, jusqu'à présent, peu explorées. Tout d'abord, bien qu'il semble émerger un consensus à l'effet que plusieurs types de compétences doivent être ciblées par les dispositifs d'accompagnement scolaire qui ont pour objectif la réalisation des tâches scolaires, la documentation des activités éducatives est davantage centrée sur l'acquisition d'habiletés académiques. Ainsi, les pratiques visant le développement d'habiletés socio-affectives, une dimension pourtant jugée essentielle par plusieurs auteurs (Birmingham et al., 2005 ; Dannequin, 1994 ; Glasman, 2001 ; Pierce et al., 2010 ; Rhodes, 2004), est très peu explicitée dans les travaux scientifiques, telles que les approches permettant d'aider les élèves à acquérir des habiletés sociales ou à mieux gérer leurs émotions. La même observation est également effectuée en ce qui concerne le développement d'habiletés ayant trait aux méthodes de travail. Un autre aspect de la pratique qui est manifestement sous étudié consiste en la gestion de groupe, seuls Glasman (2001) et Vandell et al. (2005) ayant fait part de leurs travaux à cet effet. Tel que le prétend Glasman (2001), la mise en place d'un cadre clair quant à la gestion de groupe contribue à rendre le déroulement de l'atelier beaucoup plus efficient, les élèves en bénéficiant en retour. Enfin, tel que souligné dans la section 2.2.3, aucune étude ne documente empiriquement quels sont les rôles des différents acteurs au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire (coordonnateurs, directeurs de programme, etc.) ni comment les relations et le partage d'information sont organisés.

En ce qui concerne les pratiques auprès des parents dans les dispositifs d'accompagnement scolaire (section 2.3), cette recension des écrits fait état de quelques pistes d'interventions visant à favoriser le lien intervenant-parents et la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant. Cependant, les études existantes indiquent que dans la plupart des dispositifs, les interventions identifiées comme favorisant ce lien ne sont pas implantées (Huang et al., 2008; Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010; MELS, 2008). Cela dit, on peut s'interroger sur l'utilité de telles données dans un contexte où peu est connu sur ce qui permet leur mise en œuvre. En ce qui a trait aux pratiques de collaboration entre le dispositif d'accompagnement scolaire, l'école et la communauté (section 2.4), rappelons que les travaux scientifiques sur ce plan se font très pauvres, de nombreuses dimensions devant être étudiées empiriquement (Quelles sont les pratiques de collaboration? Comment s'opèrent-elles? etc.). Un autre thème qui doit être étudié plus en profondeur relève du développement professionnel, processus influençant incontestablement la qualité des pratiques mises en place auprès des élèves. Rappelons que la théorie sociale de l'apprentissage sociale de Wenger (1998) place la formation par les pairs, plus particulièrement la réflexivité collective, comme un des ingrédients centraux qui influencent l'action (la construction de la pratique). Bien que dans l'ensemble, les études existantes reconnaissent la nécessité que différents types de connaissances soient développés par les intervenants (théorique, d'expérience), par différentes modalités de formation et en relation avec les pairs, les contraintes structurelles semblent mettre un frein au développement de telles initiatives. Ainsi, le peu de ressources financières et la précarité du travail d'intervenant semblent mener à un grand roulement de personnel, rendant difficile l'accumulation du savoir d'expérience chez les praticiens. À l'exception de ces éléments, rappelons que peu est documenté sur l'effet des structures quant à la mise en œuvre des activités de développement professionnel. Une recherche récente (Sheldon et al., 2010) a cependant étudié comment la formation offerte aux intervenants contribue à un changement de pratique et en bout de ligne, à des effets chez les élèves (étude décrite dans la section 2.5.2). Toutefois, l'implantation des mesures de développement professionnel dans ce programme est très onéreuse, limitant probablement sa mise en œuvre par plusieurs dispositifs d'accompagnement scolaires, ceux-ci étant nombreux à opérer avec un budget restreint (Weiss et al., 2006). Finalement, la recension des travaux scientifiques sur les effets des dispositifs d'accompagnement scolaire reflète l'absence de lien empirique entre

les structures, les pratiques et les résultats observés chez les élèves, rendant l'établissement d'un constat général impossible à dresser.

En résumé, la recension des écrits réalisée dans le cadre de cette thèse a permis de confirmer que pour l'ensemble des dimensions relatives à la pratique (pratiques auprès des élèves et des parents, pratiques collaboratives), la sphère qui demeure la moins étudiée a trait à la relation entre la structure des dispositifs d'accompagnement scolaire et le type de pratique qui en résulte. Ainsi, bien que les travaux recensés font état des pratiques éducatives les plus prometteuses, peu est documenté sur les facteurs permettant ou entravant leur déploiement. Selon Durlak et al. (2010), des efforts ont récemment été déployés afin de documenter deux dimensions des dispositifs d'accompagnement scolaire, soit les structures et les processus (pratiques). Cependant, la présente recension des écrits montre que ces sphères sont souvent étudiées de façon parallèle et, ce, malgré que des recherches incluent dans leur échantillon des dispositifs institutionnels et communautaires (Huang, Cho, Nam et al., 2010; Huang, Cho, Mostafavi et al. 2010). Une étude présente même ces deux dimensions comme étant opposées. Ainsi, Smith et al. (2010) citent Early et al. (2007) et Mashbum et al. (2008) dans leur article afin d'appuyer l'idée selon laquelle il est maintenant reconnu que les caractéristiques structurelles des dispositifs d'accompagnement scolaire (niveau d'éducation des intervenants, ratio intervenant-élève, etc.) sont moins importantes que les pratiques mises en place pour prédire les effets observés chez les élèves. Ces auteurs parlent du caractère déterminant des pratiques sur les élèves, celles-ci étant toutefois, à notre avis, imbriquées dans un contexte plus large qui oriente considérablement leur implantation. Cette revue des études existantes a tout de même permis de recenser deux travaux ayant tenté de mieux comprendre l'influence que peuvent avoir les structures des dispositifs d'accompagnement scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Vandell, Shumow et Posner, 2005). Les prochaines lignes les présentent et exposent leurs limites, qui doivent être adressées par des recherches ultérieures.

Le Conseil supérieur de l'éducation a produit en 2010 un document faisant état d'une réflexion sur la question des devoirs à l'école primaire. Ce document explore, entre autres, comment les programmes d'accompagnement scolaire institutionnels et communautaires

contribuent à l'équité des élèves. Dans la seconde partie de cette étude, 20 écoles et 10 organismes communautaires ont participé à des entrevues individuelles. Dans la plupart des cas, ce sont les directions qui ont été invitées. De façon générale, les résultats indiquent que comparativement aux programmes institutionnels, les organismes communautaires ciblent des aptitudes plus diverses chez les élèves, n'étant pas centrés principalement sur la performance scolaire. De plus, les organismes communautaires semblent avoir des liens plus étroits avec la communauté, leur connaissance de la réalité dans laquelle vivent les familles étant plus approfondie. Cependant, malgré que tous ces organismes communautaires offrent des services d'aide aux devoirs, on note une grande diversité quant à leurs objectifs respectifs. Ainsi, les missions de ces organismes sont multiples, certains étant axés sur les « échanges intergénérationnels », d'autres sur « l'école des parents » ou uniquement « l'aide aux devoirs et leçons ». Enfin, malgré que cet avis du Conseil supérieur de l'éducation fasse état de la pluralité des pratiques dans la mesure d'intervention communautaire, le lien entre les structures et les pratiques est encore ici peu exploré.

L'étude de Vandell et al. (2005), conduite aux États-Unis, a pour objectif d'identifier les conditions dans lesquelles les dispositifs d'accompagnement scolaire peuvent favoriser le développement des élèves qui participent aux ateliers. Les deux dispositifs de cette étude sont situés dans la même ville et desservent des élèves provenant de milieux socio-économiquement défavorisés. L'un est implanté dans une école (dispositif institutionnel) et a pour mission de développer chez les élèves des compétences dans la langue d'enseignement, en mathématique, des talents en musique, danse et théâtre. L'accompagnement aux tâches scolaires est aussi offert. L'autre dispositif est opéré par un organisme communautaire (dispositif communautaire). Plusieurs activités y sont aussi offertes (activités physiques, arts, accompagnement scolaire) et l'objectif principal rapporté par la direction est et de donner un soutien émotionnel aux élèves. Deux collectes de données s'étalant sur trois ans ont été effectuées. La première consiste en des entrevues semi-dirigées annuelles auprès des directeurs de ces deux dispositifs (totalisant trois entrevues pour chacun des dispositifs). Les questions posées avaient trait, entre autres, à la philosophie du programme, au développement professionnel offert aux intervenants, ainsi qu'aux relations de ces derniers avec les parents. La deuxième collecte de données fut réalisée par le biais d'observations directes de dix élèves

(cinq dans chaque dispositif), lesquelles visaient à évaluer le climat émotionnel, la stimulation du développement de l'élève ainsi que le degré d'autonomie permis à ces derniers. Les observateurs devaient coter ces trois dimensions en fonction d'échelles allant de 0 à 4. Les résultats de leurs travaux montrent que dans le dispositif communautaire, le directeur est très impliqué auprès des élèves, connaît bien les référents théoriques sur lesquels le programme est basé, ce qui n'est pas du tout le cas pour le directeur du dispositif institutionnel. Ce dernier, qui fournit peu d'informations sur les objectifs du programme, entretient très peu de relations avec les élèves. En ce qui concerne le support offert aux intervenants, ceux du dispositif communautaire ont l'opportunité de partager leurs expériences dans le cadre de rencontres hebdomadaires, alors que dans le dispositif institutionnel, ces rencontres, bien qu'hebdomadaires, ne sont pas autant structurées. Les relations entre les intervenants et les parents sont également distinctes entre les deux dispositifs. Ainsi, dans le dispositif communautaire, des interactions informelles ont fréquemment lieu lorsque les parents viennent chercher leur enfant à la fin de la période, alors que les élèves participant aux ateliers du dispositif institutionnel retournent pour la plupart à la maison par autobus. Qui plus est, la gestion de comportement auprès des élèves diffère. Dans le dispositif communautaire, elle est effectuée de façon à favoriser l'établissement de liens positifs avec les élèves. Pour le dispositif institutionnel, les observations montrent que la structure des activités est très rigide et que la gestion de comportement est punitive, certains intervenants pouvant même aller jusqu'à crier après les élèves ou les humilier. Afin de mesurer les effets des deux dispositifs, Vandell et al. (2005) ont recueilli les données des bulletins en lecture et en mathématiques à la fin de chacune des trois années du projet de recherche. Également, le fonctionnement social est mesuré par le biais des commentaires de l'enseignant inscrits dans le bulletin. Les résultats indiquent que dans le cas du dispositif communautaire, aucune amélioration n'est notée à travers les trois années sur l'ensemble de ces données, alors que pour le dispositif institutionnel, les élèves montrent une détérioration. Les auteurs sont d'avis que les deux éléments structurels qui permettent de mieux comprendre cette différence quant aux effets observés chez les élèves sont les dimensions relatives à la direction du programme et au support offert aux intervenants.

Ces deux études (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Vandell et al., 2005) sont certes parmi les premières à se pencher sur l'influence des structures des dispositifs d'accompagnement scolaire. La principale limite de l'étude du Conseil supérieur de l'éducation (2010) consiste en une documentation insuffisante des pratiques mises en place auprès des élèves, rendant l'explicitation du lien structures-pratiques difficile à établir. Par ailleurs, bien que les travaux de Vandell et al. (2005) apportent un contenu plus riche au regard de la relation structures-pratiques, les deux dispositifs étudiés offrent une gamme d'activités très large, la réalisation des tâches scolaires n'étant pas ciblée comme un des objectifs principaux de ces dispositifs. Ceci ne reflète pas la réalité des programmes d'accompagnement scolaire au Québec, qui se centrent pour la plupart sur l'accomplissement des devoirs et leçons. Ainsi, plusieurs travaux ont des caractéristiques peu communes aux dispositifs d'accompagnement scolaire du Québec. Par exemple, de nombreuses études rapportées dans cette recension des écrits sont réalisées par des auteurs états-uniens. De façon générale, en comparaison au Québec ou à la France, les dispositifs d'accompagnement scolaire états-uniens partagent une vision plus large de la finalité de ce type de soutien, dans laquelle les activités artistiques, sportives et culturelles occupent une place non négligeable. Également, tel que le montre cette recension des écrits, d'autres études analysent des dispositifs d'accompagnement scolaire offrant des services durant la fin de semaine ou pendant l'été, ou dispensés par du personnel majoritairement enseignant. Ceci s'écarte encore une fois des programmes d'accompagnement scolaire du Québec, qui ont lieu après l'école et qui sont offerts par un personnel enseignant dans 24% des cas (voir section 2.5). La nature même des structures dans ces deux pays est donc fort distincte et peut ainsi générer des informations différentes quant aux facteurs en cause dans la mise en œuvre des approches prometteuses dans l'accompagnement scolaire.

Le manque de documentation empirique sur les pratiques d'accompagnement scolaire et leur mise en œuvre n'est pas une préoccupation nouvelle, celle-ci ayant été soulevée par les acteurs politiques et scolaires il y a de cela plusieurs décennies (Halpern, 2002). Cependant, l'accroissement récent de ces mesures de soutien confère un caractère plus urgent à cette question. Dans un contexte où le niveau de scolarité est davantage lié qu'il ne l'était au statut professionnel (Glasman et Besson, 2004), plusieurs mesures doivent être déployées pour

permettre à ces dispositifs de contribuer à diminuer les inégalités scolaires, notamment par le biais de la recherche scientifique. Des études visant à mieux comprendre les relations entre les structures et les pratiques doivent ainsi être réalisées afin de mieux connaître les processus permettant d'améliorer la qualité des programmes (Durlak et al., 2010). Qui plus est, cette recension des écrits montre qu'il n'y a que peu de travaux empiriques ayant documenté des pratiques qui sont pourtant jugées pertinentes par plusieurs auteurs telles que le développement des habiletés socio-affectives (Birmingham et al., 2005 ; Dannequin, 1994 ; Glasman, 2001 ; Pierce et al., 2010 ; Rhodes, 2004) ou la gestion de comportement (Glasman, 2001 ; Vandell et al., 2005). En cela, l'ensemble de ces dimensions de la pratique doit ainsi être étudié de façon empirique, permettant de dégager quelles sont les pratiques prometteuses et le contexte structurel dans lequel elles s'inscrivent. En l'absence de telles données, il devient difficile de formuler des recommandations permettant de transformer certaines dimensions structurelles du dispositif afin de favoriser la réussite des élèves.

En conclusion, cette recension des écrits montre que la documentation du lien entre les différentes structures des dispositifs d'accompagnement scolaire et les pratiques qui en découlent est un apport indispensable pour les futures recherches évaluatives. De tels travaux permettraient aux chercheurs et aux acteurs scolaires d'être davantage outillés pour dresser des recommandations quant aux structures et aux pratiques favorisant le plus l'amélioration des élèves au regard divers types de compétences, contribuant ainsi potentiellement à la réduction des inégalités scolaires. Il est donc possible d'identifier une question manifestement peu explorée et devant faire l'objet de recherches futures : Comment les structures organisationnelles influencent les pratiques d'accompagnement scolaire et leur mise en œuvre ? Tel qu'indiqué à quelques reprises, l'angle sous lequel cette recension des écrits a été réalisée relève de théories permettant de mieux comprendre les éléments dynamiques intervenant dans le déploiement de la pratique. En cela, le prochain chapitre est consacré à l'explicitation du cadre théorique conceptuel de la pratique qui repose principalement sur la théorie sociale de la structuration de Giddens (1987) et la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (1998).

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL : UNE THÉORIE GÉNÉRALE DE LA PRATIQUE

La écrits scientifiques traitant de l'influence des structures organisationnelles des dispositifs d'accompagnement scolaire sur les pratiques mises en place auprès des élèves étant déficients sur la description des pratiques et encore davantage sur la relation structures-pratiques, il est important d'appuyer l'analyse des données de cette thèse sur un cadre théorique permettant d'explicitier cette relation. À cet effet, Hirsch et al. (2010) estiment que l'absence actuelle de cadre théorique dans les études visant à appréhender les mécanismes opérant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire est frappante, décrivant la nécessité que les futurs travaux disposent de référents théoriques afin d'analyser leurs résultats. Le chapitre qui suit présente des théories générales qui examinent ce lien et qui constitueront un outil conceptuel d'analyse de la relation entre la pratique d'accompagnement scolaire des deux dispositifs à l'étude et les structures les constituant. Ce cadre théorique permettra notamment d'identifier les éléments de structure facilitant ou entravant la mise en œuvre de pratiques reconnues minimalement comme prometteuses au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire ainsi que les processus qui jouent dans cette relation. La théorie générale de la pratique présentée ici repose essentiellement sur des modèles théoriques ayant pour visée de comprendre, dans son ensemble, l'action humaine. La théorie sociale de la structuration de Giddens (1987) et la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (1998) en constituent les principaux fondements, les écrits de Bourdieu (2000 ; 2001) et de Schön (1987 ; 1994) ayant également contribué considérablement à étayer ce cadre conceptuel. La section qui suit exposera cette conceptualisation de la pratique en présentant dans un premier temps un survol de sa définition, pour ensuite expliciter plus spécifiquement ses concepts.

Tout d'abord, la conception de la pratique telle que présentée adhère à une vision non déterministe de la théorie sur l'action, contrairement à la philosophie de Platon (cité dans Frankel, 1968) qui définit la théorie comme étant ce qui permet d'identifier ce qui est « bien pour les humains (« Good for man »). Dans le domaine social, Schwandt (2005) estime qu'une trop grande emphase est placée sur la nécessité que les pratiques soient appuyées

systématiquement sur des évidences scientifiques quantifiables et objectives. Pour plusieurs, la pratique se définit par un caractère antinomique à la théorie (Gadamer, 1984). Zuniga (1994), qui s'est penché sur le rapport entre la recherche et la pratique dans le secteur du service social, soutient qu'il semble peu courant que les démarches scientifiques adoptent une approche d'analyse qui se situe au-delà de cette dichotomie. À cet effet, Shwandt (2005) et Schön (1987) sont d'avis que lors de l'ébauche d'un projet de recherche, la question de l'action devrait précéder celle de la théorie et non l'inverse. En d'autres termes, plutôt que d'utiliser un cadre d'analyse qui cherche à déterminer comment la science peut être implantée dans les pratiques, il serait plus indiqué d'amorcer la réflexion sous l'angle de ce que peuvent nous apprendre la compétence des praticiens placés devant des problématiques et la résolution de problèmes qu'ils adoptent. Dans une perspective restreinte d'instrumentalisation de la pratique par la science, le praticien peut à la limite être porté à se déresponsabiliser quant à sa responsabilité professionnelle, rejetant le blâme d'un échec sur le compte des méthodes inefficaces prescrites par les scientifiques (Schwandt, 2005). Cela dit, Bourdieu (2000) traite de cette tension entre ces conceptions de l'action en identifiant trois différents modes de connaissance imbriqués. Le premier, appelé « connaissance phénoménologique », est axé sur l'expérience en tant que principale source de connaissance et d'apprentissage. Le deuxième mode est la « connaissance objectiviste », qui conçoit que les structures sociales (règles, normes, ressources), notion qui sera explicitée subséquemment, déterminent majoritairement l'action. Dans cette perspective, la pratique est vue comme une action en attente d'être définie par la connaissance théorique qui façonne les normes de pratiques en tant que structures. Enfin, le troisième mode est la « connaissance praxéologique » qui conjugue connaissance objective et connaissance phénoménologique. Sans nier l'influence des structures sociales sur l'action, la connaissance praxéologique cherche à connaître comment l'expérience singulière, les normes et ressources relatives aux structures interagissent pour former le sens et la représentation de l'action.

La présente thèse s'inspire du mode de connaissance praxéologique de Bourdieu (2000) pour définir les concepts du cadre conceptuel de la théorie générale de la pratique, qui permettra de saisir cette relation bi-directionnelle structures-pratiques dans les deux dispositifs à l'étude. Les trois concepts qui sont retenus sont ceux du contexte (socio-économique, culturel,

historique, organisationnel) dans lequel prennent place les dispositifs, des structures des dispositifs (modalités du service, gestion du service, etc.), ainsi que de l'expérience singulière et des processus réflexifs des intervenants, traduisant la construction de la pratique dans l'action ainsi que dans la réflexion individuelle et collective. Ce cadre théorique permettra d'analyser comment l'ensemble de ces concepts interagissent dans les dispositifs d'accompagnement scolaire afin de voir de quelle façon opère l'influence mutuelle des structures situées dans l'espace-temps et de la pratique individuelle et collective. Les prochaines lignes exposent ces trois concepts clés de cette théorie de la pratique, appuyée sur les théories des auteurs qui viennent d'être présentés.

La théorie sociale de la structuration de Giddens (1987) repose sur la « dualité du structurel », dans laquelle l'action et les structures interagissent constamment, les structures déterminant l'action tout en étant déterminées par elle. Lorsqu'il parle de structure sociale, Giddens (1987) fait référence aux règles et aux ressources pouvant guider et habilitier l'action mais aussi la contraindre. Les structures sociales renvoient aussi aux rapports de classe et de pouvoir existant entre les acteurs (Bourdieu, 2000). Émergeant de la dualité entre structure et action, la pratique est continuellement en transformation, ces deux dimensions, socialement et historiquement situées dans le temps, contribuant à la construire. Donc, la pratique ne dépend pas complètement des structures des dispositifs d'accompagnement scolaire et des contextes dans lesquels ils prennent place, ni totalement de la volonté des praticiens. Cette propriété contraignante et habilitante des structures sociales peut se traduire, par exemple, par une offre de ressources facilitant l'action du praticien travaillant dans un dispositif d'accompagnement scolaire, tel un instrument, requérant toutefois de se soumettre à des normes pour assurer une qualité du service. Au contraire, alors que des règles institutionnelles permettent le déploiement d'un type d'intervention, les pratiques peuvent être limitées par un manque de ressources à cet effet. Les structures sociales sont ainsi toujours contextualisées dans l'espace-temps, englobant plusieurs dimensions, qu'elles soient sociales, historiques, culturelles, organisationnelles. Selon Schön (1987) et Schwandt (2005), le contexte dans lequel prend place l'action constitue une des composantes essentielles du sens de la pratique. Par exemple, les praticiens qui travaillent dans le milieu scolaire auprès d'enfants socio-économiquement défavorisés doivent démontrer des aptitudes spécifiques à ce contexte

d'intervention, notamment la disposition à se représenter les forces et les capacités de résilience de l'enfant (Bédard et al., 2003). L'action n'existe donc pas à l'extérieur des structures, qu'elles contribuent à produire et reproduire. Les contraintes et propriétés habilitantes des structures sont aussi déterminées par le sens que l'acteur donne à sa pratique et sa compétence à intervenir en fonction de la conjoncture. Certes, les structures contribuent à orienter l'action, mais ne peuvent contraindre un acteur à agir obligatoirement d'une certaine façon. Les praticiens, devant des normes à respecter, ont une marge décisionnelle conduisant de s'y conformer plus ou moins ou de s'y soustraire plus ou moins, avec les conséquences que cela implique.

L'acteur a donc une influence sur les propriétés structurelles, découlant d'une démarche de réflexivité individuelle et/ou collective l'amenant à reconsidérer continûment ses connaissances. Ainsi, cet apprentissage n'est pas un processus séparé de l'action, comme quelque chose qui se déroule seulement avant la pratique, il en est indissociable (Schwandt, 2005; Wenger, 1998). Schön (1987/1994) parle de « réflexion en cours d'action », consistant à réfléchir dans l'action sur des dimensions pouvant être très variées, telles que la conceptualisation de la problématique, les normes et ressources qui y sont liées, etc. Également, l'acteur peut « réfléchir sur l'action » une fois l'action terminée, ceci lui permettant de former des savoirs sur la base de ce qu'il peut dégager de cette expérience. Les processus réflexifs peuvent également être de nature collective, impliquant essentiellement, selon Giddens (1987), la « conscience discursive », définie comme étant « tout ce que les acteurs peuvent exprimer de façon verbale (orale ou écrite) sur les conditions sociales, en particulier celles de leur propre action ». La dimension sociale de la réflexivité s'exprime par la redéfinition constante de l'action en fonction des échanges sociaux (Schön, 1987; Wenger, 1998), découlant d'une réflexion et d'une remise en question sur l'action. Pour Wenger (1998), la réflexivité s'inscrit dans un processus d'apprentissage social, dans lequel le sens de l'action est sans cesse négocié par les acteurs. Cette idée implique donc que l'action individuelle devient une réponse négociée, sociale, reflétant la réflexion collective de l'ensemble des membres du groupe. Par ce processus réflexif, ils reconnaissent et construisent des éléments explicites (le langage, les outils, les documents, les procédures) et partagent des éléments implicites (hypothèses, façons de se représenter les choses), lesquels

sont négociés à travers leurs actions. Les nouvelles connaissances générées peuvent entraîner, par exemple, des changements dans les façons de faire des praticiens ou dans leur répertoire partagé, en même temps que des éléments, des types d'intervention, perdurent au-delà de ces bouleversements. Donc, selon Wenger (1998), bien que la pratique réflexive soit la résultante d'un partage d'opinions et d'expériences réciproques, ce phénomène ne suppose pas que tous les praticiens adhèrent à une même vision. Des tensions, conflits et un climat compétitif peuvent être présents. Dans ce contexte, une discordance peut être perçue positivement, menant à la création d'innovation dans les pratiques et à la construction d'un sens et de connaissances nouveaux. Toutefois, un différend doit être résolu lorsqu'il constitue un obstacle à l'engagement mutuel des acteurs.

Le contenu partagé par les acteurs est teinté par la position qu'ils occupent au sein du groupe. Les expériences qu'ils rapportent témoignent donc de leur position sociale (Giddens, 1987), déterminée par plusieurs facteurs dont l'âge, la culture et le pouvoir (Bourdieu, 2000). Ainsi, certains membres sont au « centre », impliqués plus directement dans l'action, alors que d'autres sont davantage en « périphérie », leur implication étant présente mais de moindre ampleur. De plus, à travers le temps, les membres se désistent et se renouvellent, entraînant une redéfinition du sens en fonction des différentes perspectives des nouveaux membres. Selon Wenger (1998), les membres existants doivent pouvoir accueillir les nouveaux de façon à ce qu'ils sentent que leur apport est considéré, valorisé. Dans le cas contraire, la richesse du processus d'apprentissage collectif risque d'être amoindrie.

Tout en facilitant la réflexion et la transmission des règles et conventions propres à la pratique, la réflexivité collective permet de véhiculer des savoirs tacites, thème qui est abordé par plusieurs auteurs et qui est désigné par différentes appellations. Schön (1987) parle du « savoir caché dans l'action », dans lequel les connaissances sont majoritairement imbriquées directement dans l'action. Par exemple, le joueur de golf mesurant la distance le séparant de la cible ne peut parvenir facilement à transmettre intégralement son savoir, qui réside dans le fait d'être en action. Selon Le Boterf (2003), il s'agit de « savoirs empiriques » acquis dans l'expérience et qui sont « inséparables d'eux-mêmes », généralement de nature qualitative. À l'instar de Schön (1987) et Le Boterf (2003), Schwandt (2005) estime que l'apprentissage et

la cognition ne se trouvent pas à l'extérieur de l'action, mais bien dans la relation de l'acteur avec son environnement de travail et avec ses pairs. D'après Wenger (2002), les savoirs tacites, nécessairement contextualisés, sont ceux qui sont les plus riches et les plus difficiles à reproduire. Giddens (1987) identifie deux types de conscience de la connaissance, la « conscience discursive », définie précédemment, et la « conscience pratique », cette dernière étant l'équivalent du savoir tacite, qui ne peut être exprimé et expliqué de façon verbale, se situant dans l'action. Selon l'auteur, la compétence d'un acteur se trouve principalement dans la conscience pratique. Ce type de savoir est donc plus ardu à communiquer que des savoirs théoriques en raison qu'il nous est généralement difficile d'expliquer à autrui nos façons de faire et ce qui les guide, comme s'il nous manquait une partie de l'information (Schön, 1987). Bien que les connaissances tacites soient complexes à exprimer, la tenue d'échanges informels peut favoriser le partage de ces connaissances, si restreintes soient-elles, mais pouvant conduire à une certaine formalisation de ce savoir (Wenger, 2002). Pour cette raison, il apparaît important de bien documenter les processus de réflexivité au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire afin de saisir le plus possible l'ensemble des processus opérant dans la construction de la pratique.

La remise en question inhérente à la réflexivité collective peut contribuer à éviter un certain glissement vers une pratique automatique, dans laquelle les interventions découlent moins d'une réflexion approfondie. Selon Harrison (1987), lorsqu'un acteur est placé devant une problématique, la première opération qui sera réalisée en est une de comparaison avec ce qu'il connaît déjà (savoirs théoriques, expérientiels). Dans les cas où les façons de faire usuelles ne peuvent s'appliquer à la situation, le praticien doit tenter d'innover en considérant plusieurs sources d'informations, en cherchant d'autres interventions qui ne sont pas courantes et qui pourraient permettre de répondre aux besoins de sa clientèle. Schön (1987) appelle ce phénomène « effet surprise », c'est-à-dire une situation qui se présente au praticien qui ne s'apparente pas à celles qu'il rencontre dans son quotidien et qui l'amène à devoir agir autrement. Pour un acteur plus expérimenté, plus il accumule des années de pratique, plus son savoir tend à devenir tacite, instinctif, ayant développé une habileté à intervenir dans un répertoire donné de mêmes situations qu'il rencontre fréquemment. Ce n'est que lorsqu'il doit intervenir dans des problématiques distinctes de ce qu'il connaît, l'amenant dans une

position d'incertitude, qu'il devra réfléchir afin de donner un sens nouveau à son action. Pour ce faire, le praticien, constamment en apprentissage, est appelé à considérer plusieurs types de savoirs et à redéfinir sa pratique à la lumière d'échanges avec des collègues et superviseurs (Harrison, 1987).

Pour résumer, documenter la pratique veut donc dire de tenir compte du fait que cette dernière s'appuie sur une connaissance constamment en mouvement et ponctuée de continuités et de discontinuités, qui émerge d'un processus circulaire et dynamique d'actions et d'interactions de l'acteur, entre les structures, l'expérience singulière et la réflexivité individuelle et collective, situées dans l'espace-temps. Constituant un processus fort complexe, la construction de la pratique n'est jamais achevée, celle-ci étant déterminée par de multiples facteurs se situant à plusieurs niveaux systémiques, qu'elle influence également à son tour et qui, en définitive, s'inter-influencent perpétuellement. En cela, cette théorie générale de la pratique permet de saisir la complexité du développement et du maintien des pratiques dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Afin de comprendre les pratiques d'accompagnement scolaire et surtout, de documenter ce qui permet à ces pratiques de s'actualiser, il en ressort une nécessité de documenter à la fois le contexte, les structures, les expériences singulières, les processus réflexifs ainsi que les interactions entre ces concepts.

3.1 Les questions de recherche

Afin de pouvoir répondre à la question générale de recherche posée précédemment dans le chapitre II « Comment les structures organisationnelles influencent les pratiques d'accompagnement scolaire et leur mise en œuvre? », trois sous-questions de recherche sont formulées, visant à mieux comprendre comment la construction de la pratique selon la conception présentée au chapitre III influence les différences (ou l'absence de différence) de pratiques entre des dispositifs d'accompagnement scolaire.

1. Par quels processus peut-on expliquer la construction des pratiques d'accompagnement scolaire?

2. Dans quelle mesure des pratiques d'accompagnement scolaire situées dans des contextes structurels forts distincts sont-elles différentes ?
3. Dans quelle mesure ces pratiques se rapprochent ou s'éloignent des pratiques reconnues comme étant prometteuses en accompagnement scolaire?

Tout d'abord, puisque les inégalités scolaires augmentent en fonction de l'âge des élèves (Dolle, 2007) et que le programme *Aide aux devoirs* du MELS cible des élèves du primaire, cette étude se concentre uniquement sur le niveau scolaire primaire. La première question de recherche permettra d'explicitier, à la lumière du cadre conceptuel de la théorie générale de la pratique, comment se construit la pratique dans des dispositifs d'accompagnement scolaire différents. Une description détaillée des trois concepts de cette théorie sera effectuée (1- le contexte 2- les structures 3- l'expérience singulière et les processus réflexifs- voir tableau 4.10 au chapitre IV qui opérationnalise les dimensions de ces concepts). Tel que présenté dans le chapitre III, la notion de « construction de la pratique » sera conceptualisée par l'articulation entre l'action (ce qui est fait) et les structures dans lesquelles l'action prend place, celles-ci faisant référence aux règles, aux normes et aux ressources disponibles qui peuvent être contraignantes ou habilitantes pour la pratique, modulée par le contexte (socioéconomique, culturel, historique). La documentation de ces concepts permettra d'examiner leur interaction et de voir, entre autres, comment des dispositifs parviennent à mettre en œuvre une structure organisationnelle comprenant des ressources financières, matérielles et humaines qui leur permettent d'offrir, par exemple, un petit ratio intervenant-élèves (Guskey, 2000; Seligson et MacPhee, 2004) ou diverses modalités de développement professionnel (Guskey, 2000; Kelley, 1999). En cela, cette thèse constitue une des premières études, à notre connaissance, à analyser de façon aussi approfondie la construction de la pratique sous l'angle d'un cadre conceptuel permettant d'examiner les relations entre ces différents concepts.

Dans un deuxième temps, afin d'analyser la relation structures-pratiques de ces dispositifs, une description approfondie des pratiques qu'ils mettent en place s'impose, constituant la deuxième question de recherche. Cette deuxième question a donc pour objectif d'explicitier la pratique des intervenantes dans les dispositifs étudiés, en détaillant et en comparant leur

implantation sur le terrain. Les éléments qui suivent feront l'objet d'une analyse descriptive et comparative plus approfondie : les activités réalisées (ludo-éducatives, devoirs, leçons, etc.); les habiletés que les praticiennes souhaitent développer chez les élèves et les parents par le biais de leurs interventions; les pratiques ayant pour but de développer des liens entre le dispositif d'accompagnement scolaire, l'école et la communauté.

Enfin, la troisième question de recherche vise à déterminer, pour les deux dispositifs d'accompagnement scolaire, si la construction de la pratique (question 1) ainsi que l'analyse descriptive et comparative réalisées (question 2) montrent une ressemblance ou non avec les pratiques identifiées comme étant prometteuses dans la recension des écrits réalisée dans le cadre de cette thèse. Afin de répondre à cette question, une analyse comparative des pratiques mises en œuvre dans les deux dispositifs et de leur construction sera effectuée en fonction des dimensions présentées dans la recension des écrits du chapitre I (ratio intervenante-élèves, pratiques auprès des élèves, des parents, etc.).

Finalement, une compréhension dynamique et explicative des différences de pratiques observées entre les dispositifs est présentée (section 6.4 chapitre IV), permettant de mettre en lumière si les dimensions structurelles expliquent les écarts (ou l'absence d'écarts) entre les pratiques des deux dispositifs d'accompagnement scolaire et comment ces relations structures-pratiques agissent sur le développement des pratiques jugées prometteuses dans les études existantes. Ainsi, l'analyse de l'interaction entre les différents concepts de la construction de la pratique permettra d'avoir un portrait plus clair des éléments qui favorisent le déploiement de pratiques d'accompagnement scolaires ciblant, entre autres, diverses aptitudes chez les élèves et favorisant l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant. En bout de ligne, l'étude détaillée du lien structures-pratiques et de la concordance avec les pratiques jugées comme prometteuses conduira à un portrait complet de tous les éléments influençant les interventions auprès des élèves, et ce, dans un contexte reflétant la réalité des dispositifs d'accompagnement scolaire québécois. Cette thèse offrira donc des outils de réflexion aux décideurs et aux praticiens leur permettant d'identifier, en fonction de leur contexte, comment agir sur les structures de façon à ce qu'elles permettent de mettre en œuvre des pratiques prometteuses et adaptées aux besoins des élèves. En plus de constituer la

première étude au Québec à se pencher de façon aussi approfondie sur les différentes formes structurelles des dispositifs d'accompagnement scolaire, elle s'avère également une des seules recherches à analyser aussi rigoureusement le lien structures-pratiques.

CHAPITRE IV

MÉTHODE

Depuis 1995, la Direction de santé publique de Montréal (DSP) soutient un programme communautaire, *Priorité jeunesse*. Ce programme, implanté dans neuf communautés montréalaises², vise à favoriser l'action locale et concertée entre les écoles primaires et la communauté pour la santé et la réussite scolaire des jeunes. *Priorité jeunesse* offre à ces communautés un apport financier assorti d'un soutien à la planification locale concertée. De 2003 à 2006, une recherche évaluative fut réalisée par la DSP et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin de documenter les processus et les effets encourus dans une communauté qui reçoit le programme comparé à une autre communauté qui ne le reçoit pas (Bilodeau, Bélanger, Gagnon et Lussier, 2007). Cette étude visait à connaître par quels arrangements école-famille-communauté les acteurs des communautés parviennent-ils à telle ou telle configuration de programmes de soutien à la réussite scolaire ? Quels sont les processus activés par ces programmes ? Et comment les programmes déployés réussissent-ils ou pourquoi ne réussissent-ils pas à accroître les compétences et la réussite scolaire des enfants ? La présente thèse doctorale prend place dans le cadre de cette étude menée par la DSP et l'UQAM. Le chapitre qui suit est consacré à la présentation de la méthode permettant de répondre aux trois questions de recherche détaillées au chapitre III. Le devis de recherche sera tout d'abord exposé, pour ensuite décrire la sélection des participantes³, les instruments de mesure ainsi que la procédure de collecte de données. Finalement, les précautions relatives au respect des principes éthiques seront explicitées, notamment les démarches d'attestation éthique réalisées, les mesures prises pour assurer la confidentialité des données recueillies auprès des praticiennes et enfin, les avantages et inconvénients auxquels celles-ci s'exposent en participant à cette thèse doctorale.

² Ces communautés sont Hochelaga-Maisonneuve, Parc-Extension, Pierrefonds, Verdun Côte-Saint-Paul, Villeray, Vieux-Lachine, Côte-des-Neiges, Montréal-Nord, Saint-Laurent.

³ Le féminin sera employé pour désigner les praticiennes ayant participé aux collectes de données de cette thèse, cette profession étant constituée majoritairement de femmes.

4.1 Le devis de recherche

Selon Yin (2003), la méthode d'étude de cas est indiquée lorsque les questions de recherche visent à connaître le « pourquoi » et le « comment » d'un phénomène, particulièrement si les frontières entre ce phénomène et son contexte ne sont pas clairement établies. Lorsqu'un tel devis de recherche est utilisé, plusieurs sources de données doivent être recueillies afin de saisir la complexité de ces types d'objets d'étude. En ce sens, la triangulation des résultats de toutes ces sources de données permet de parvenir à une compréhension plus complète et fidèle du phénomène à l'étude. Toujours selon Yin (2003), une autre caractéristique principale des études de cas réside dans l'opérationnalisation d'un cadre théorique sur lequel repose le choix des méthodes de collecte de données et leur analyse. Par ailleurs, les études de cas peuvent être « multiples » lorsque plusieurs cas sont examinés, chacun d'entre eux constituant en soi une étude complète. Les conclusions des recherches adoptant ce type de devis sont ainsi appuyées sur une analyse des résultats de chacun des cas, en fonction du cadre conceptuel. Également, les cas sélectionnés permettent de faire des réplifications du protocole de recherche initial afin de : a) prédire des résultats similaires (réplifications littérales) et/ou b) prédire des résultats différents qui sont prévisibles selon le cadre théorique de l'étude (réplifications théoriques).

Cette thèse doctorale repose sur un devis d'études de cas multiple avec réplification théorique (Yin, 2003). Les motifs ayant justifié le choix de l'étude de cas multiple comme devis de recherche sont exposés dans les prochaines lignes. Tout d'abord, les trois questions de recherche décrites au chapitre III visent toutes à parvenir à la compréhension d'un phénomène nécessitant de documenter le « comment ». Qui plus est, l'analyse transversale des résultats à ces questions permet de répondre au « pourquoi » (par exemple, pourquoi tel dispositif plutôt que l'autre implante des pratiques de plus grande qualité ?). Par ailleurs, si l'étude de cas est justifiée lorsque les relations entre le phénomène à l'étude et son contexte ne sont pas bien définies (Yin, 2003), la question centrale de cette thèse origine précisément d'une absence de documentation empirique de la relation structures (contexte)-pratiques dans les écrits scientifiques sur l'accompagnement scolaire.

Les deux cas à l'étude sont deux dispositifs d'accompagnement scolaire situés en milieux socio-économiques défavorisés, l'un à base communautaire et l'autre institutionnel, celui-ci relevant du programme *Aide aux devoirs* du MELS. Les cas ont été sélectionnés selon qu'ils visent une réplique théorique au sens de Yin (2003)⁴, permettant de prédire que des résultats différents quant à la relation structures-pratiques dans les deux dispositifs seront obtenus. Ainsi, considérant que les deux dispositifs opèrent avec des structures organisationnelles distinctes, la théorie générale de la pratique présentée au chapitre III permet de croire que des différences de pratiques chez les intervenantes seront constatées, conduisant à l'identification des éléments de structure ayant facilité ou entravé l'implantation de pratiques prometteuses. Ce devis ne comporte cependant pas de réplique littérale puisque le protocole de recherche n'a pas été appliqué dans sa globalité aux écoles de chacun des dispositifs afin de vérifier si les résultats sont similaires entre les écoles d'un même dispositif. Les données provenant des différentes écoles de chacun des dispositifs sont plutôt agrégées pour dégager un constat commun pour chaque dispositif en fonction de la théorie générale de la pratique, les cas étant les dispositifs et non les écoles. Le tableau 4.1 présente brièvement quelques caractéristiques de ces deux dispositifs, qui seront davantage détaillées dans le chapitre V « Résultats » de cette thèse.

⁴ La sélection des participantes est davantage détaillée dans la prochaine section (4.2).

Tableau 4. 1.
Caractéristiques des deux dispositifs (cas) d'accompagnement scolaire

	Institutionnel	À base communautaire
Nombre d'écoles incluses dans l'échantillon	2	5
Milieu socio-économique	Défavorisé	Défavorisé
Sources de financement	MELS, CSDM	MELS, CSDM, ASSM, DSP, Centraide du Grand Montréal et divers organismes et fondations privées
Gestion du service	Directeur d'école, coordonnatrices	Conseil d'administration, directeur du dispositif, superviseurs en soutien scolaire et parental, coordonnatrices
Mission	Venir en aide aux élèves ayant des difficultés scolaires	Briser le cycle de la pauvreté et prévenir le décrochage scolaire en offrant des services d'éducation aux élèves et de l'aide psychosociale auprès des parents
Lieu des ateliers	Locaux de l'école	Locaux de l'école et milieu familial
Durée des services	Octobre à mai	Octobre à mai
Mesures de développement professionnel	Quelques documents distribués aux intervenantes	Formations théoriques, rencontres d'équipe, supervisions

Le tableau 4.1 montre les similitudes et les différences entre le contexte et les structures des deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Tout d'abord, les deux dispositifs prennent place dans des milieux socio-économiquement défavorisés et leurs services s'étendent sur la même période durant l'année scolaire. Ce tableau indique également que le dispositif à base communautaire compte plus d'écoles et de sources de financement que le dispositif institutionnel. Par ailleurs, la gestion du service est assumée par un nombre plus élevé d'acteurs dans le dispositif à base communautaire et ces praticiennes bénéficient de formations plus diversifiées que celles du dispositif institutionnel. Aussi, les services du dispositif institutionnel ne sont offerts que dans les locaux de l'école alors que ceux du dispositif à base communautaire sont déployés à la fois dans l'école et dans le milieu familial.

Le devis d'étude de cas multiple de cette thèse utilise une méthode de collecte mixte combinant des données qualitatives et quantitatives. Afin de pouvoir répondre aux trois questions de cette étude, référant à : 1) la construction de la pratique opérée dans ces deux dispositifs d'accompagnement scolaire; 2) la modélisation et la comparaison des pratiques de deux dispositifs prenant place dans des contextes très distincts; 3) la comparaison des pratiques de ces deux dispositifs avec celles identifiées comme étant prometteuses dans les études existantes ; la méthode de recherche utilisée dans cette thèse fait appel à quatre sources de données : 1) des entrevues semi-dirigées auprès des coordonnatrices et des intervenantes, suivies de rencontres de validation de l'analyse de ces entrevues (données qualitatives); 2) des observations directes des formations et des rencontres d'équipe (données qualitatives); 3) un recueil des documents administratifs, des outils pédagogiques et communicationnels utilisés par les dispositifs d'accompagnement scolaire (données qualitatives); 4) des observations directes des intervenantes dans les ateliers d'accompagnement scolaire (données quantitatives et qualitatives). Tout en se situant dans une approche comparative, cette méthode cherche à construire, pour chaque cas, une compréhension riche et détaillée de la pratique d'accompagnement scolaire et de sa construction.

Ce devis de recherche permettra de répondre précisément à chacune des trois questions cette thèse. En effet, toutes les méthodes de collecte de données répondront en partie à ces trois questions, certaines éclairant davantage une question que l'autre. Ainsi, c'est en réunissant l'analyse des données des quatre types de collectes qu'une compréhension plus fine de la construction de la pratique des intervenantes et des actions qu'elles mettent en place dans ces deux dispositifs d'accompagnement scolaire sera obtenue. Selon Glasman (1994, 2001), les entrevues peuvent s'avérer pertinentes pour mieux comprendre le sens que donnent les intervenants à leur action et saisir les relations que les différents acteurs entretiennent entre eux. Cependant, une démarche scientifique contenant seulement des entrevues de groupe permet peu de se fier avec certitude aux résultats obtenus, puisqu'ils peuvent être empreints de désirabilité sociale. Il devient donc essentiel d'étudier les pratiques par le biais d'autres méthodes de recherche qui complémentent les données tirées des entrevues de groupe. La deuxième méthode de collecte de données est l'observation directe dans les formations

données au personnel et dans les rencontres d'équipe. Comme les activités liées au développement professionnel et à la réflexivité s'inscrivent dans la construction de la pratique, cette collecte de données permettra de répondre davantage à la première question de recherche, quoiqu'elle puisse apporter des informations pertinentes quant aux pratiques mises en place sur le terrain (deuxième et troisième questions de recherche). La troisième méthode de collecte de données est le recueil des documents administratifs et des outils pédagogiques et communicationnels des deux dispositifs. Selon le contenu qui sera recueilli, les données peuvent permettre de répondre tant à la question sur la construction de la pratique (par exemple des guides de formation donnés aux intervenantes) qu'à la modélisation de la pratique (feuille d'auto-évaluation à faire remplir par les élèves).

Selon Giddens (1987), la méthode doit permettre, par des collectes de données complémentaires, d'étudier la conscience discursive et également la conscience pratique (définies dans le chapitre III). En ce sens, Piquée (2003) et Glasman (2001) soutiennent que les mécanismes opérant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire doivent être documentés par le biais d'observations directes, un écart étant souvent constaté entre le discours emprunté et la pratique observée. Selon Glasman (2001), l'observation des ateliers d'accompagnement scolaire représente la seule méthode qui permette d'étudier les pratiques de façon à en avoir une compréhension qui ne soit pas totalement fondée sur la perception des praticiens. Les observations directes des périodes d'accompagnement scolaire, qui constituent la quatrième méthode de collecte de données, permettent donc de saisir des éléments qui n'émergent pas nécessairement dans les entrevues de groupe (Glasman, 2001) ou dans les autres collectes de données, tels l'étude du savoir tacite. Bien que quelques études rapportées dans la recension des écrits présentée au chapitre II aient réalisé des observations directes dans les ateliers d'accompagnement scolaire (Birmingham et al., 2005; Mahoney et al., 2007; Seligson et MacPhee, 2004; Vandell et al., 2005), la plupart d'entre elles n'ont pas utilisé cette méthode de collecte de données, ce qui fait de cette thèse une des rares études à conduire de telles observations, en plus d'être la seule de ce type au Québec. Les résultats découlant de ces observations directes répondent principalement à la deuxième et à la troisième question de recherche portant sur la modélisation et l'identification des pratiques prometteuses. Toutefois, l'apport de la collecte de données par entrevues dans l'étude des

pratiques d'accompagnement scolaire n'est pas à négliger. Ainsi, sans aucune connaissance du contexte et du sens que les intervenantes ont de leur action, la méthode d'observation devient aléatoire, omettant sans doute l'étude de dimensions principales de l'intervention.

Ainsi, ces quatre méthodes de collecte de données conduiront à une conceptualisation de la pratique qui vient à la fois des connaissances des acteurs et des données scientifiques mobilisées pour la troisième question de recherche. En appliquant une telle approche, cette thèse s'inscrit dans ce que Bourdieu (2000) appelle un « mode de connaissance praxéologique », lequel reconnaît tout autant le rôle joué par la connaissance scientifique et par l'expérience dans l'apprentissage et la construction de l'action. Ainsi, par sa méthode, cette thèse tente de conjuguer et d'étudier ces deux dimensions pour en arriver à une compréhension plus complète que ce qui a pu être documenté à ce jour de l'articulation entre la construction de la pratique et les interventions mises en œuvre dans des dispositifs d'accompagnement scolaire. Donc, l'étude des pratiques dans une telle conception ne cherche pas seulement à comparer l'action des intervenantes aux pratiques identifiées comme étant les plus efficaces dans les travaux scientifiques. Cette méthode de recherche, qui prend tout d'abord en compte la perspective des intervenantes, rejoint la vision de Dodier (1993), qui soutient que l'étude de l'action doit considérer tout d'abord la façon dont les praticiens la mettent en œuvre. Cette méthode met ainsi en avant plan, dans un premier lieu, l'idée de « l'empirisme comme construction de connaissances a posteriori », c'est-à-dire que la connaissance est nécessairement définie par l'expérience (Robert-Demontrond, 2004). La réalisation d'entrevues de groupe dans un premier temps permet ainsi d'acquérir une connaissance minimale de notre objet d'étude, ce qui est nécessaire à la réalisation d'observations par la suite. Selon ce dernier auteur, pour connaître, le chercheur doit avoir en tête des concepts a priori. Ce sont ces concepts a priori, provenant tant des entrevues de groupe (de l'expérience) que des écrits scientifiques (connaissances théoriques) qui permettront d'orienter l'instrumentation des observations dans les ateliers d'accompagnement scolaire.

Enfin, bien que toutes les collectes de données permettent de répondre partiellement aux trois questions de recherche, la première et la quatrième collectes de données de cette thèse, soit les entrevues de groupe et les rencontres de validation, de même que les observations des ateliers, constituent les principales sources de résultats. En ce sens, les deux autres collectes de données qualitatives (observations des formations et des rencontres d'équipe, collecte de ressources documentaires) sont considérées comme des compléments, visant à assurer que le matériel recueilli représente l'ensemble des éléments de la construction de la pratique et de sa mise en œuvre dans les deux dispositifs d'accompagnement scolaire.

4.2 La sélection des participantes

Cette section présente tout d'abord la procédure de sélection des communautés dans lesquelles le projet de la DSP et l'UQÀM a été mené et dans lequel cette thèse prend place. Ensuite, la sélection des participantes est exposée pour chacune des méthodes de collecte de données. La première méthode de collecte, soit les entrevues de groupe semi-dirigées et les entrevues de validation, a été réalisée dans le cadre de la recherche menée par la DSP et l'UQAM. La deuxième méthode, soit l'observation des formations et des rencontres d'équipe, et la quatrième méthode, soit les observations des ateliers d'accompagnement scolaire, sont des collectes complémentaires à l'étude de la DSP et de l'UQÀM. Quant aux sources documentaires, elles ont été colligées pour toute la période étudiée (le tableau 4.14 à la section 4.4 présente, pour toutes les collectes de données, les années où elles ont été réalisées).

4.2.1 La sélection des communautés

La sélection des communautés recevant le soutien du programme *Priorité jeunesse* et participant à cette étude a été effectuée par le comité directeur du programme, ainsi que la responsable de ce projet à la DSP. Parmi les cinq communautés sélectionnées, seules trois d'entre elles offrent des ateliers d'accompagnement scolaire, et parmi celles-ci, une communauté a refusé de participer par manque de disponibilité. Entre les deux communautés restantes, celle où opère le dispositif d'accompagnement scolaire à base communautaire fut

sélectionnée en raison, d'une part, de son vif intérêt à participer à l'étude et d'autre part, de l'approche communautaire qu'elle préconise et de sa tradition de concertation. Afin de sélectionner la communauté dans laquelle un dispositif institutionnel est déployé dans le cadre du programme *Aide aux devoirs* du MELS, une collaboration a été instaurée avec le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) ainsi que la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Les communautés devaient être comparables en termes de défavorisation socio-économique, être situées sur l'île de Montréal, ne pas disposer d'une planification locale concertée et être disponible pour participer au projet de recherche. Sur un total de cinq communautés, une d'entre elles fut sélectionnée selon ces critères, qui sont également ceux utilisés pour sélectionner les écoles de cette communauté. Un critère supplémentaire est ajouté à la sélection des écoles, celui d'intervenir principalement au primaire, compte tenu que *Priorité jeunesse* ne couvre que le primaire et que le programme *Aide aux devoirs* du MELS n'est offert qu'à cet ordre scolaire. Sur 11 écoles répertoriées dans cette communauté, 3 correspondent à ces critères. De ces trois écoles, deux offrent un service d'accompagnement scolaire au moment où le projet de recherche a débuté.

4.2.2 Les entrevues de groupe semi-dirigées et les entrevues de validation

Avant d'exposer l'échantillon sélectionné pour les entrevues de groupe, une présentation de la population des intervenantes, coordonnatrices et autres types de personnel pour les deux dispositifs au moment de la tenue des entrevues de groupe est tout d'abord effectuée (tableau 4.2).

Tableau 4. 2
Population en fonction du dispositif et du type de personnel ainsi que par école

	Institutionnel	À base communautaire
Directeur(s)	2	1
Superviseur(s)	0	2
Coordonnatrice(s)	2	5
Intervenante(s)	21	33
Institutionnel École A	6	
Institutionnel École B	15	
Base communautaire École C		9
Base communautaire École D		4
Base communautaire École E		6
Base communautaire École F		6
Base communautaire École G		8

Le tableau 4.2 indique que pour la plupart des types de personnel, le dispositif à base communautaire comprend davantage d'acteurs que le dispositif institutionnel. Cela dit, pour chacun des deux dispositifs d'accompagnement scolaire, des coordonnatrices sont en charge d'assurer le bon fonctionnement du service dans chaque école. Ainsi, le dispositif à base communautaire comprend une coordonnatrice par école desservie, la population incluant cinq coordonnatrices réparties dans les cinq écoles primaires. Quant à la population des coordonnatrices pour le dispositif institutionnel, il est au nombre de deux, soit une dans chaque école.

Afin de recruter les intervenantes qui participeront aux entrevues de groupe, des critères sont communiqués aux coordonnatrices, qui se chargent de contacter celles qui sont retenues. Les intervenantes sélectionnées (maximum 5) doivent : accepter de participer à l'étude, démontrer une habileté à communiquer leur pratique et avoir acquis une bonne expérience d'intervention auprès des élèves. Également, le groupe d'intervenantes doit représenter le plus grand nombre d'écoles possible. Toutes les coordonnatrices des deux dispositifs participent à cette collecte de données. Le tableau 4.3 illustre le profil des participantes pour les entrevues de groupe.

Tableau 4. 3
Échantillon des participantes aux entrevues de groupe en fonction du dispositif, du type de personnel, des années d'expérience, des écoles et du cycle scolaire

	Dispositif institutionnel	Dispositif à base communautaire	Total
Population (tout type de personnel confondu)	23	40	63
Échantillon des participantes (tout type de personnel confondu)	7	11	18
Pourcentage de participantes représentées (tout type de personnel confondu)	30%	27,5%	29%
Représentation du type de personnel			
Intervenantes	5	5	10
Population	21	33	54
Pourcentage d'intervenants représentés	23%	15%	18%
Coordonnatrices	2	5	7
Population	2	5	7
Pourcentage de coordonnatrices représentées	100%	100%	100%
Superviseurs	NSP	1	1
Population	NSP	2	2
Pourcentage de superviseurs représentés	NSP	50%	50%
Représentation des années d'expérience (seules les intervenantes sont inclues)			
1 à 2 ans	1	1	2
3 ans à 4 ans	1	2	3
5 ans à 6 ans	--	--	0
7 ans à 8 ans	2	--	2
9 ans et plus	1	2	3
Représentation des écoles (seules les intervenantes sont inclues)			
Institutionnel École A	3		
Institutionnel École B	2		
Base communautaire École C		1	
Base communautaire École D		0	
Base communautaire École E		2	
Base communautaire École F		0	
Base communautaire École G		2	
Représentation des niveaux scolaires (seules les intervenantes sont inclues)			
1 ^{er} cycle	1	5	6
2 ^e cycle	3	--	3
3 ^e cycle	1	--	1

Le tableau 4.3 montre que l'échantillon des participantes pour les entrevues de groupe, tout type de personnel confondu, représente 29% de la population. Dans le cas plus spécifique des coordonnatrices, toutes ont participé, ce qui représente la totalité de la population. En ce qui concerne les écoles, on observe que deux des cinq écoles du dispositif à base communautaire ne sont pas représentées (écoles D et F). De plus, on constate que le premier cycle est sur-représenté (60% de l'échantillon) et que le troisième cycle est sous-représenté (10% de l'échantillon). D'ailleurs, les cinq participantes du dispositif à base communautaire ne représentent que le premier cycle seulement.

Le tableau 4.4 présente l'échantillon des participantes aux rencontres de validation. Des tableaux détaillant l'échantillon des participantes selon chaque rencontre de validation sont joints en appendice A. Ces tableaux indiquent également le nombre d'intervenantes ayant participé à la fois aux entrevues de groupe et aux rencontres de validation.

Tableau 4. 4
Échantillon des participantes aux rencontres de validation en fonction du dispositif, des écoles et du cycle scolaire où elles interviennent

	Dispositif institutionnel	Dispositif à base communautaire	Total
Échantillon des participantes (tout type de personnel confondu)	8 (2 coordonnatrices, 6 intervenantes)	14 (1 direction, 2 superviseurs, 1 responsable informatique, 2 coordonnatrices, 8 intervenantes)	22
Représentation des écoles (seules les intervenantes sont incluses)			
Institutionnel École A	3		
Institutionnel École B	3		
Base communautaire École C		1	
Base communautaire École D		0	
Base communautaire École E		3	
Base communautaire École F		2	
Base communautaire École G		2	
Représentation des niveaux scolaires (seules les intervenantes sont incluses)			
1 ^{er} cycle	2	4	6
2 ^e cycle	2	2	4
3 ^e cycle	2	2	4

Alors que les critères de sélection des intervenantes ciblent la représentativité des écoles, le tableau 4.4 montre que, tout comme dans le cas des entrevues de groupe, l'école D du dispositif à base communautaire n'est pas représentée. Également, bien que toutes les coordonnatrices du dispositif à base communautaire soient invitées, seules deux d'entre elles ont pu être présentes à la rencontre de validation. Notons que la coordonnatrice de l'école D fait partie des deux coordonnatrices ayant pris part à la rencontre de validation, ce qui assure minimalement une représentativité de cette école. Enfin, la sur-représentation des intervenantes de premier cycle est encore présente, mais dans une moins grande proportion que pour les entrevues de groupe, constituant 43% de l'échantillon, alors que les intervenantes de troisième cycle représentent maintenant 29% de l'échantillon.

4.2.3 Les observations des formations et des rencontres d'équipe

Considérant que seul le dispositif à base communautaire offre des formations et des rencontres d'équipe à son personnel, cette section ne concerne que ce dispositif. Ainsi, à chaque automne, l'organisme communautaire donne des formations aux intervenantes qui en sont à leurs débuts. Dans un premier temps, un enseignant à la retraite offre une formation sur la gestion de groupe. Ensuite, une formation scindée en deux temps est donnée sur le soutien parental. Lorsque les intervenantes ont entamé leur travail depuis quelques semaines, l'enseignant à la retraite se rend dans les ateliers d'accompagnement scolaire pour les observer et leur formuler des recommandations. De plus, bi-mensuellement, une supervision en soutien parental est offerte à chaque équipe. Pour chacune de ces séances de formation, une demande au dispositif à base communautaire a été adressée afin d'y assister et d'enregistrer le contenu sur une bande audio. Le tableau 4.5 qui suit indique les formations pour lesquelles l'autorisation d'assister a été obtenue, ainsi que les participantes présentes.

Tableau 4. 5

Formations offertes dans le dispositif à base communautaire, échantillon obtenu (acceptation ou refus), modalité de collecte de données (enregistrement ou prise de notes) et nombre de participantes présentes

Formation	Acceptation ou refus	Enregistrement ou prise de notes	Participantes présents
Gestion de groupe	Acceptation	Prise de notes	- 1 formateur - (6 intervenantes)*
Soutien parental première partie	Refus	NSP	NSP
Soutien parental deuxième partie	Acceptation	Prise de notes	-1 superviseur en soutien parental - 1 coordonnatrice - (8 intervenantes)*
Observation des intervenantes par le formateur en gestion de groupe	Refus	NSP	NSP
Supervision en soutien parental	Refus	NSP	NSP

* Le nombre d'intervenantes est placé entre parenthèses puisque l'objet de cette collecte consiste à observer le contenu de la formation et donc, les formateurs, les superviseurs et les coordonnatrices plutôt que les intervenantes.

Lorsque la direction du dispositif à base communautaire est approchée afin de demander l'autorisation quant à la participation d'un membre de l'équipe de recherche aux formations données au personnel, celle-ci exprime ses craintes face à l'influence de la présence d'une personne étrangère sur la dynamique de groupe. Également, des réticences sont soulevées quant au degré de confort des intervenantes à poser des questions et à recevoir des conseils du superviseur dans ce contexte. Pour ces raisons, seul l'accès à la formation sur la gestion de groupe et sur la deuxième partie de la formation en soutien parental est permis. De plus, la direction de l'organisme préfère qu'aucun enregistrement sous quelque forme que ce soit ne soit effectué.

En plus des formations, des rencontres d'équipe (coordonnatrice et intervenantes) sont réalisées à toutes les semaines dans les cinq écoles que l'organisme dessert. Chaque équipe dispose de deux heures trente hebdomadairement, que les coordonnatrices planifient de façon distincte selon les écoles. Pour certains, il s'agit d'une rencontre d'équipe de deux heures trente par semaine, alors que d'autres répartiront ce temps en plusieurs rencontres de plus courte durée. Toutes les coordonnatrices sont sollicitées afin qu'un membre de l'équipe de

recherche assiste à ces rencontres et les enregistre sur une bande audio. Le tableau 4.6 présente le résultat de ces démarches.

Tableau 4. 6

Rencontres d'équipe offertes dans le dispositif à base communautaire, échantillon obtenu (acceptation ou refus), modalité de collecte de données (enregistrement ou prise de notes) et nombre de participantes présentes

Écoles	Nombre de rencontres d'équipe hebdomadaires	Acceptation ou refus	Enregistrement ou prise de notes	Participantes présentes
C	2	Refus	NSP	NSP
D	4	Refus	NSP	NSP
E	1	Acceptation	Prise de notes	5 intervenantes 1 coordonnatrice
F	1	Refus	NSP	NSP
G	2	Acceptation (pour les deux rencontres)	Enregistrement	7 intervenantes 1 coordonnatrice

Le tableau 4.6 indique que trois coordonnatrices ont refusé qu'un des chercheurs observe les rencontres d'équipe. Les mêmes craintes que celles soulevées par la direction du dispositif en ce qui concerne l'observation des formations ont été formulées. Dans le cas des deux coordonnatrices ayant accepté la présence d'un chercheur, l'une d'entre elle a refusé l'enregistrement audio.

4.2.4 La collecte des documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels

Pour les deux territoires, les documents suivants sont demandés à la direction du dispositif à base communautaire et aux coordonnatrices des deux écoles du dispositif institutionnel, pour la période équivalant à la durée des collectes de données : documents employés pour la formation des intervenantes, documents utilisés par les intervenantes avec les élèves, documents administratifs tels les rapports bilan de fin d'année, documents

communicationnels tels des pamphlets du service d'accompagnement scolaire. Tous ces types de documents ont été obtenus dans le dispositif à base communautaire, en plus de la consultation de son site Internet. Dans le cas des deux écoles du dispositif institutionnel, seuls des documents d'informations pour les intervenantes sont recueillis.

4.2.5 Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire

Des observations directes des intervenantes dans les ateliers d'accompagnement scolaire ont été effectuées. La population d'intervenantes dans les deux territoires est de 45, soit 27 pour le dispositif à base communautaire et 18 pour le dispositif institutionnel. Des critères d'exclusion sont formulés aux coordonnatrices, visant à ce que les intervenantes sélectionnées aient une pratique pouvant être qualifiée de représentative des interventions réalisées dans ce dispositif d'accompagnement scolaire. Ces critères sont : a) exclure les nouvelles intervenantes qui se sont rajoutées en cours d'automne, qui n'étaient pas présentes au moment où les ateliers ont commencé ; b) exclure celles pour qui vous jugez que leur taux d'absentéisme nuit à la qualité de leur pratique ; c) exclure celles qui nécessitent un suivi très intensif de la part de la coordonnatrice afin d'éviter que des interventions jugées inappropriées auprès des élèves, en vertu du cadre de l'intervention, ne soient observées ; d) exclure celles que vous ne réembauchez pas. Pour le dispositif à base communautaire, un critère supplémentaire est rajouté. Ainsi, tel qu'explicité précédemment, le formateur en gestion de groupe observe les intervenantes qui débutent. Le critère supplémentaire est formulé comme suit : « Exclure celles pour qui l'observation par l'enseignant à la retraite résulte en la nécessité d'instaurer un suivi très intensif afin d'éviter que soient employées des interventions jugées inappropriées en fonction du modèle de l'organisme communautaire ». Suite à l'exclusion de six intervenantes selon ces critères, la population est composée de 39 intervenantes, dont 24 pour le dispositif à base communautaire et 15 pour le dispositif institutionnel. Le tableau 4.7 indique le profil des intervenantes de la population suite aux exclusions. Précisons que dans l'école F, un groupe de 4/5e année, chevauchant les deuxième et troisième cycles du primaire, fut considéré comme faisant partie du troisième cycle du primaire, puisqu'aucun groupe ne représentait ce cycle dans cette école.

Tableau 4. 7
Population des intervenantes des écoles étudiées en fonction du dispositif, des écoles et du cycle scolaire où elles interviennent

Représentation des niveaux scolaires	Nb d'intervenantes au 1er cycle	Nb d'intervenantes au 2e cycle	Nb d'intervenantes au 3e cycle	Total
Dispositif institutionnel				
École A	2	2	2	6 (Exclusion : 0)
École B	6	3 (Exclusion : 1)	0 (Exclusion : 2)	9 (Exclusion : 3)
Dispositif à base communautaire				
École C	2 (Exclusion : 1)	1	2	5 (Exclusion : 1)
École D	2 (Exclusion : 1)	1	0	3 (Exclusion : 1)
École E	2	2	1	5 (Exclusion : 0)
École F	2	2	1	5 (Exclusion : 0)
École G	4	1 (Exclusion : 1)	1	6 (Exclusion : 1)
Total	20 (Exclusion : 2)	12 (Exclusion : 2)	7 (Exclusion : 2)	39 (Exclusion : 6)

Voici la façon dont l'échantillon des 12 intervenantes est constitué. Une sélection aléatoire stratifiée en fonction des dispositifs, des écoles et des cycles scolaires a permis d'identifier les intervenantes retenues. Cette procédure de sélection vise à obtenir une représentativité de la pratique et de sa construction pour toutes les écoles des deux dispositifs et pour les trois cycles scolaires. Afin de représenter la proportion inégale quant à la population des intervenantes des deux dispositifs, les 12 participantes sont réparties selon les proportions respectives de 0,38 (15/39) pour le dispositif institutionnel et de 0,62 (24/39) pour le dispositif à base communautaire. Cette procédure conduit à la sélection de 5 intervenantes dans le dispositif institutionnel et de 7 intervenantes pour le dispositif à base communautaire.

Voici, pour chaque dispositif, comment sont sélectionnées les intervenantes. Tout d'abord, dans le cas du dispositif institutionnel, les 5 intervenantes doivent être réparties entre les deux écoles. Comme l'école A montre une représentativité des trois cycles du primaire et que

l'école B n'inclut que le premier et le deuxième cycle, 3 intervenantes sont sélectionnées dans l'école A et 2 dans l'école B. Dans l'école A, 1 intervenante est pigée au hasard pour chacun des trois cycles du primaire, alors que dans l'école B, 2 intervenantes sont sélectionnées selon la même procédure dans les cycles 1 et 2.

Dans le dispositif à base communautaire, 7 intervenantes sont sélectionnées à travers les cinq écoles de ce dispositif. Afin de représenter les cinq écoles, il est assumé qu'au moins une intervenante par école sera observée et que dans deux des cinq écoles, 2 intervenantes seront observées. Cette procédure de sélection se réalise en trois étapes. Dans un premier temps, il s'agit d'identifier dans quelle école chacune des 7 intervenantes sont observées. Pour attribuer une lettre de C à G aux écoles, une pige au hasard est réalisée. L'école C correspond à l'intervenante 1, l'école D à l'intervenante 2 et ainsi de suite jusqu'à l'intervenante 5. Afin de déterminer l'école dans laquelle la sixième intervenante est observée, une pige est effectuée au hasard parmi les écoles C à G du territoire. L'école C fut pigée. En ce qui concerne l'école pour la septième intervenante, l'école de l'intervenante numéro 6 (école C) est retirée de la pige afin de s'assurer que cette école ne soit pas choisie trois fois. C'est l'école E qui fut pigée. Donc, deux intervenantes plutôt qu'une sont observées dans les écoles C et E. La deuxième étape consiste à identifier quels sont les cycles scolaires dans lesquels les intervenantes seront sélectionnées. Pour chaque école (C, D, E, F, G, C, E), un cycle scolaire est sélectionné aléatoirement. Notons que lors de la deuxième pige du cycle scolaire pour les écoles C et E, les trois cycles scolaires sont disponibles. Enfin, pour la troisième étape, pour chaque cycle scolaire qui a été pigé dans chaque école (C, D, E, F, G, C, E), une intervenante est pigée au hasard à l'intérieur de ce cycle scolaire dans cette école. Cela dit, selon les cycles représentés dans les écoles et le nombre de groupes existant à l'intérieur des cycles, chaque intervenante n'a pas la même chance d'être sélectionnée. Le tableau 4.8 illustre l'échantillon obtenu et la probabilité d'être pigée pour chacune des 12 intervenantes qui participent à cette thèse.

Tableau 4. 8
Échantillon des intervenantes pour les observations dans les ateliers d'accompagnement scolaire selon le dispositif, l'école et le cycle scolaire

Dispositif	Intervenante	École	Prob.*	Cycle pigé	Prob*	Nb. de groupes total**	Prob.*	Probabilité totale***
Institutionnel	1	A	1/1	Cycle 1	1/1	2	1/2	1/2
	2	A	1/1	Cycle 2	1/1	2	1/2	1/2
	3	A	1/1	Cycle 3	1/1	2	1/2	1/2
	4	B	1/1	Cycle 1	1/1	6	1/6	1/6
	5	B	1/1	Cycle 2	1/1	3	1/3	1/3
À base communautaire	6	C	1/1	Cycle 1	1/3	2	1/2	1/6
	7	D	1/1	Cycle 2	1/2	2	1/2	1/4
	8	E	1/1	Cycle 1	1/3	2	1/2	1/6
	9	F	1/1	Cycle 2	1/3	2	1/2	1/6
	10	G	1/1	Cycle 3	1/3	1	1/1	1/3
	11	C	1/5	Cycle 3	1/3	2	1/2	1/30
	12	E	1/4	Cycle 3	1/3	1	1/1	1/15

* Probabilité pour cette école, pour ce cycle ou pour ce groupe d'être pigé.

** Nombre de groupes dans cette école et dans ce cycle

*** Probabilité totale pour cette intervenante d'être pigée.

Le tableau 4.8 montre que le hasard a conduit à une sélection équivalente des cycles scolaires, c'est-à-dire que pour chaque cycle, quatre intervenantes sont pigées. Également, la probabilité totale pour une intervenante d'être pigée varie de 1/30 à 1/2. Afin de conclure cette section sur la sélection des participantes, le tableau 4.9 résume l'échantillon pour toutes les collectes de données.

Tableau 4. 9
Échantillon des participantes à toutes les collectes de données selon le dispositif, l'école et le type de personnel

Écoles	Dispositif institutionnel			Dispositif à base communautaire								Tot.	Tot.
	A	B	Tot.	C	D	E	F	G	Autre	Nd.*	Tot.		
Entrevues de groupe	4	3	7	2	1	3	1	3	1	--	11	18	
Superviseurs	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	1	1	
Coordonnatrices	1	1	2	1	1	1	1	1	--	--	5	7	
Intervenantes	3	2	5	1	0	2	0	2	--	--	5	10	
Rencontres de validation	4	4	8	1	1	4	2	2	4	--	14	22	
Direction	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	1	1	
Superviseurs	--	--	--	--	--	--	--	--	2	--	2	2	
Responsable informatique	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	1	1	
Coordonnatrices	1	1	2	0	1	1	0	0	--	--	2	4	
Intervenantes	3	3	6	1	0	3	2	2	--	--	8	14	
Observation des ateliers	4	2	6	2	1	3	1	1	--	--	8	14**	
Intervenantes	4	2	6	2	1	2	1	1	--	--	7	13	
Coordonnatrices	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	1	1	
Observation des formations	--	--	--	--	--	--	--	--	3	(14)	3	3	
Gestion de groupe	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	
Formateur	--	--	--	--	--	--	--	--	1	(6)	--	--	
Intervenantes	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Soutien parental 2 ^e partie	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	2	
Superviseur	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	
Coordonnatrices	--	--	--	--	--	--	--	--	1	(8)	--	--	
Intervenantes	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Observation des rencontres d'équipe	--	--	--	--	6	--	--	8	--	--	14	14	
Coordonnatrices	--	--	--	--	1	--	--	1	--	--	2	2	
Intervenantes	--	--	--	--	5	--	--	7	--	--	12	12	
Documentation	Document d'information pour les intervenantes (6 documents totalisant 43 pages)					Documents sur : - La formation du personnel - Les outils d'intervention auprès des élèves et des parents - Les bilans de fin d'année - Les pamphlets promotionnels - Le site Internet du dispositif (10 documents totalisant 471 pages)							

Notes sur le tableau 4.9 :

* Non déterminé : L'objet de l'observation des formations est le contenu de ces formations et les formateurs, superviseurs et coordonnatrices. Les intervenantes ne sont donc pas l'objet de l'observation. Puisque le dispositif à base communautaire crée différents groupes de formation en début d'année scolaire sans égard à l'école d'appartenance, il devient non pertinent de documenter dans quelle école les intervenantes sont assignées.

** L'échantillon des intervenantes pour les observations des ateliers d'accompagnement scolaire est de 14 et non de 12 comme il était prévu initialement. Voir section 4.4.4 pour la justification de cette modification.

Dans l'ensemble, le tableau 4.9 indique que l'échantillon est plus grand pour le dispositif à base communautaire que pour le dispositif institutionnel, et ce, pour toutes les collectes de données. Ce constat reflète l'écart prévalant entre les deux dispositifs quant à leur population respective, celle du dispositif à base communautaire étant supérieure en nombre pour l'ensemble des types de personnel à celle du dispositif institutionnel (tableau 4.2). Également, une collecte de données additionnelle est réalisée dans le dispositif à base communautaire, soit l'observation des formations et des rencontres d'équipe. Enfin, la collecte de documents administratifs, d'outils pédagogiques et communicationnels a permis de recueillir davantage de documents dans le cas du dispositif à base communautaire, comparativement au dispositif institutionnel.

4.3 Les instruments

Cette section décrit tous les instruments de collecte de données utilisés dans cette thèse relatifs aux : 1) entrevues de groupe semi-dirigées et aux rencontres de validation ; 2) observations des formations et des rencontres d'équipe ; 3) observations des ateliers d'accompagnement scolaire. La collecte de ressources documentaires n'exige aucune instrumentation. Avant de présenter ces instruments de façon spécifique aux collectes de données, le tableau 4.10 présente une opérationnalisation du cadre conceptuel de la théorie générale de la pratique.

Tableau 4. 10
Opérationnalisation du cadre conceptuel de la théorie générale de la pratique

Concepts	Dimensions opérationnelles
1- Le contexte (socio-économique, culturel, historique, organisationnel)	<ul style="list-style-type: none"> - Milieu socio-économique du quartier desservi par le dispositif d'accompagnement scolaire-évolution historique et culturelle - Historique du service d'accompagnement scolaire
2- Les structures	<ul style="list-style-type: none"> - Modalité de service (institutionnel, communautaire) - Gestion du service (par un conseil d'administration, une direction d'école) - Sources, taille et récurrence du financement - Règles de l'école balisant le service - Règles de l'action communautaire balisant le service - Ressources matérielles (locaux, matériel pédagogique) - Ressources humaines (nombre d'intervenants, de coordonnateurs, autres types de personnel ; rapports de pouvoir) - Durée du service durant l'année scolaire - Durée des périodes d'accompagnement scolaire - Ratio intervenant/élève - Critères de recrutement des élèves - Approches théoriques et objectifs visés chez les élèves (académique, instrumental, socio-affectif) - Approches théoriques et objectifs visés chez les parents (académique, instrumental, socio-affectif, rencontres et appels effectués, etc.) - Rôle de la coordonnatrice - Modalités de développement professionnel (formations, pairage entre intervenants, rencontres d'équipe, etc.) - Modalités de communication avec les enseignants et la direction de l'école
3- L'expérience singulière et les processus réflexifs individuels/collectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Ce qui est fait en réponse à la réalité et aux besoins des enfants et des familles - Apprentissage par le biais de l'action et des effets observés (réflexivité individuelle entraînant une confirmation ou une modification de la pratique) - Partage de savoirs théoriques et approches préconisées par le dispositif d'accompagnement scolaire - Partage de savoirs tacites (relevant de l'expérience singulière et de la réflexivité individuelle) - Négociation du sens de la pratique entre les acteurs entraînant une confirmation ou des changements dans les façons de faire - Construction d'éléments explicites (matériel pédagogique, canevas d'intervention, etc.) - Éléments implicites (façons de se représenter les problématiques et de les résoudre) - Apports respectifs des intervenants selon leur ancienneté dans le dispositif d'accompagnement scolaire (p.ex., transmission de connaissances par les plus anciens)

Le tableau 4.10, qui opérationnalise les dimensions des trois principaux concepts de la théorie générale de la pratique exposée au chapitre III, constitue un instrument ayant servi à l'élaboration des instruments de collecte de données. Il a plus particulièrement orienté le développement des grilles d'entrevues, considérant que celles-ci visent à recueillir des

données sur la construction de la pratique. Par ailleurs, cette opérationnalisation du cadre théorique a également contribué au développement des grilles d'analyse présentées dans les sections 5.1.2 (observation des formations et des rencontres d'équipe) et 5.1.3 (collecte de documents). La prochaine section détaille la construction des instruments pour les entrevues de groupe et les rencontres de validation.

4.3.1 Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation

Tout d'abord, les entrevues permettent d'avoir une idée du contenu de l'action (deuxième et troisième questions de recherche), mais surtout, d'approfondir la construction de la pratique (première question de recherche) (Arborio et Fournier, 1999), de connaître les contextes social, historique, institutionnel et temporel dans lesquels prend place l'action, d'étudier l'influence des contraintes et opportunités liées à la structure, d'identifier la présence de mesures de développement professionnel telles que la formation, la supervision, etc. Tel qu'indiqué précédemment, le canevas des entrevues de groupe est effectué en vertu de la théorie générale de la pratique. Également, la recension des écrits sur les pratiques d'accompagnement scolaire a orienté le développement des protocoles d'entrevues, constituant une source de données permettant de mieux connaître les interventions pouvant être réalisées dans ces programmes. Puisqu'aucune grille d'entrevue opérationnalisant ce cadre théorique n'a été répertoriée dans les études consultées, trois protocoles d'entrevue sont développés (jointés en appendice B). Dans le cas du dispositif à base communautaire, deux protocoles sont construits, l'un pour l'entrevue de groupe avec les intervenantes et l'autre pour les coordonnatrices. Un troisième protocole d'entrevue est utilisé pour les deux entrevues de groupe du dispositif institutionnel, chaque entrevue regroupant des intervenantes et la coordonnatrice d'une même école. Une validation préalable auprès des coordonnatrices des deux dispositifs d'accompagnement scolaire est également réalisée, afin de recueillir leurs commentaires sur les grilles d'entrevues. Cette validation est effectuée par le biais d'une entrevue téléphonique. Bien qu'il y ait certaines différences entre les trois protocoles, ceci dans le but d'étudier des contextes de pratique différents, l'ensemble des dimensions étudiées est similaire, un tronc commun s'y dégageant. Ainsi, les questions qui sont adressées aux participantes sont de nature descriptive, référant aux pratiques (« Décrivez le déroulement

d'une séance typique dans les ateliers d'accompagnement scolaire »), et de nature justificative, permettant de connaître le sens de leur action (« Expliquez en quoi les façons de faire que vous décrivez peuvent aider les enfants au plan scolaire ; Qu'est-ce qui vous incite à choisir ces méthodes d'intervention ?). Ainsi, des questions sur le sens sont toujours adressées parallèlement aux questions descriptives (Pourquoi elles font les choses de cette façon ? Pourquoi pensent-elles que ce qu'elles font aide les enfants ? Comment se produisent les changements ? Quels résultats croient-elles atteindre et pourquoi ?). Des questions sur le contexte, les structures organisationnelles du dispositif ainsi que le développement professionnel sont également posées.

Les canevas utilisés consistent en des entrevues semi-dirigées comportant des questions ouvertes, laissant place à des interrogations pouvant émerger au cours des entretiens avec les participantes. Le contenu de la grille d'entrevue est présenté en fonction de six dimensions : 1) interventions auprès des enfants; 2) relations intervenantes-enseignants; 3) interventions auprès des parents; 4) articulation entre le volet d'intervention dans les ateliers après l'école et l'intervention à domicile (dans le cas du dispositif à base communautaire); 5) rôle du dispositif dans l'établissement d'un lien entre les parents et l'école; 6) contexte fonctionnel (formation, roulement, recrutement de personnel).

Le premier bloc de questions pour les trois protocoles d'entrevue porte sur l'intervention auprès des élèves, visant à connaître, dans le cadre des ateliers d'accompagnement après l'école, la structure du service (nombre d'ateliers par semaine, durée, procédure de recrutement des enfants, etc.), le rôle des intervenantes, les activités qui y ont cours, les compétences ciblées chez les élèves, ainsi que les progrès accomplis par ces derniers, de même que les motifs justifiant la mise en place de ces interventions. Pour le dispositif institutionnel, des questions relatives à la formation du personnel sont également posées dans ce bloc de questions. Suite à cette section, la nature des relations entre les intervenantes et les enseignants est abordée, permettant d'obtenir de l'information sur la fréquence des contacts ainsi que l'influence mutuelle qu'ils peuvent s'apporter dans leurs façons de faire. Dans l'entrevue de groupe auprès des coordonnatrices du dispositif à base communautaire, les relations avec la direction de l'école sont également examinées, ces dernières étant chargées

d'assurer la coordination du service avec l'établissement. Ce type de question est jugé non pertinent dans le cadre de la pratique institutionnelle, puisque les intervenantes et la coordonnatrice font partie intégrante de l'école. Dans un troisième temps, la grille d'entrevue vise à étudier la pratique des intervenantes auprès des parents. Dans le cas de la mesure institutionnelle, cette dimension est explorée dans le cadre des ateliers après l'école seulement, alors que pour le dispositif à base communautaire, le volet d'intervention à domicile auprès des parents est aussi approfondi. De façon générale, les questions ayant trait aux ateliers ont pour objectif de savoir de quelle façon, s'il y a lieu, sont établis les contacts avec les parents, quelle est la nature des échanges pouvant se produire, et également, de savoir si les intervenantes estiment que leur service se substitue aux responsabilités parentales. Dans le cas de l'intervention à domicile réalisée par le dispositif à base communautaire, le même type de questions posées dans le premier bloc à l'égard de l'intervention auprès des élèves est adressé. Également, l'utilisation de l'informatique à des fins éducatives avec les familles est explorée.

La quatrième partie de la grille d'entrevue, qui ne concerne que le dispositif à base communautaire, est consacrée à l'articulation entre les deux volets d'intervention (interventions dans les ateliers après l'école et les interventions à domicile), visant à connaître les similitudes et les divergences, ainsi que les motifs justifiant la combinaison d'interventions ciblées à la fois auprès des élèves et de leurs parents. La cinquième dimension investiguée concerne le rôle que joue le dispositif d'accompagnement scolaire pour favoriser la relation entre les parents et l'école. Enfin, dans le cas de l'entrevue de groupe auprès des coordonnatrices du dispositif à base communautaire, une sixième section est ajoutée, permettant de connaître le profil des intervenantes en termes de qualifications, l'état de la situation quant au roulement de personnel, ainsi que les formations qui leur sont offertes. Pour le dispositif institutionnel, ces questions sont jointes au premier bloc du protocole d'entrevue. Comme les entrevues de groupe auprès des participantes du dispositif institutionnel ont lieu postérieurement à celles du dispositif à base communautaire, cette modification est apportée dans le protocole afin de s'assurer d'avoir le temps requis pour aborder ces éléments structurels, la discussion en lien à ces dimensions ayant nécessité une prolongation de quelques minutes lors de l'entrevue avec les coordonnatrices du dispositif à

base communautaire. Le tableau 4.11 illustre, pour les trois protocoles, les dimensions investiguées et le nombre de questions contenues dans chacune des sections.

Tableau 4. 11
Dimensions de la pratique étudiées et nombre de questions sur celles-ci dans les trois entretiens de groupe semi-dirigés

Dimensions étudiées	Dispositif institutionnel		Dispositif à base communautaire			
	1. Entrevue intervenantes et coordonnatrices	Nb. Qu. *	2. Entrevue intervenantes	Nb. Qu. *	3. Entrevue coordonnatrices	Nb. Qu. *
1. Interventions auprès des élèves	Oui					
	- Ajout d'informations sur les conditions de travail du personnel	34	Oui	13	Oui	20
2. Relations intervenantes-enseignants	Oui	9	Oui	9	Oui - Ajout d'informations sur la relation avec la direction	13
3. Interventions auprès des parents	Oui	12	Oui -Rajout du volet sur l'intervention à domicile - Questions sur l'utilisation de l'informatique	24	Oui -Ajout du volet sur l'intervention à domicile	20
4. Articulation entre volet ateliers et volet domicile	NSP	NSP	Oui	3	Oui	3
5. Rôle du dispositif dans le lien parents-école	Oui	9	Oui	9	Oui	9
6. Contexte fonctionnel (formation, roulement, recrutement de personnel)	- Déjà abordé dans section I.	NSP	Non	NSP	Oui	12

*Nombre de questions : Il s'agit du nombre de questions maximal pouvant être posé dans cette section. Par exemple, si les participantes répondent qu'elles n'ont pas vraiment l'occasion de parler avec les enseignants, les deux sous-questions ne seront pas posées (« Comment mettez-vous en commun les expertises, les expériences et les informations ? À quels moments vous vous rencontrez, sur quoi portent les échanges ? »).

Suite à ces entretiens de groupe, deux rapports préliminaires (un pour chaque dispositif) faisant état de la construction de la pratique et des interventions mises en œuvre sont rédigés.

Ces rapports, qui constituent l'instrument utilisé dans le cadre des rencontres de validation, ont pour objectif de créer un espace d'échange où les chercheurs présentent aux participantes la modélisation des pratiques, confrontant cette analyse à la perception des personnes engagées dans l'action. En bout de ligne, cet instrument a pour objectif une validation de la philosophie d'intervention mise en place par les praticiennes. Afin d'orienter ces rencontres de validation, deux grilles résumant les principaux résultats de ces rapports préliminaires sont utilisées, l'une pour le dispositif à base communautaire et l'autre pour le dispositif institutionnel (appendice C). La construction de deux grilles distinctes est jugée essentielle afin de tenir compte de la diversité des contextes dans lesquels prennent place ces deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Voici les dimensions principales qui y sont abordées : la construction des pratiques, les croyances et les effets perçus qui fondent le sens des pratiques, la modélisation des pratiques auprès des élèves et des parents dans les ateliers, la collaboration du dispositif avec le personnel de l'école. Pour le dispositif institutionnel, des questions relatives aux relations de la coordonnatrice et des intervenantes avec la direction de l'école sont rajoutées, l'analyse des données des entrevues ayant révélé la pertinence de recueillir des informations à cet effet. Enfin, dans le cas du dispositif à base communautaire, des éléments concernant la pratique auprès des élèves et des parents à domicile sont aussi inclus dans la grille de validation. Finalement, en raison de la plus grande quantité de matériel qualitatif collecté dans le dispositif à base communautaire, une feuille de questions auxquelles les participantes seront invitées à répondre lors des rencontres de validation est également construite (appendice D).

4.3.2 Les observations des formations et des rencontres d'équipe

Lorsqu'un observateur assiste à une formation ou à une rencontre d'équipe sans avoir la permission d'enregistrer, les instruments pour la prise de notes se résument à des feuilles et à un crayon. Dans les cas où il est possible d'enregistrer, l'observateur a utilisé une enregistreuse audio pour recueillir les données.

4.3.3 Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire

Dans le cadre de cette thèse, un instrument a été développé afin d'effectuer une collecte de données par observation. Il s'agit de la *Grille d'observation des périodes d'accompagnement scolaire* (GOPAS) (voir appendice E). Avant de présenter la construction de cette grille, il convient d'expliquer les motifs à la base de la décision de développer un instrument d'observation plutôt que d'utiliser un outil déjà existant. Ensuite, la conception de la GOPAS sera présentée, cet instrument s'appuyant sur : 1) les données tirées des entrevues de groupe et des rencontres de validation ; 2) les outils pédagogiques utilisés par le dispositif à base communautaire (le dispositif institutionnel n'ayant pas de tels documents); 3) les instruments d'observation des périodes d'accompagnement scolaire recensés dans les écrits scientifiques; 4) les pratiques identifiées dans les études existantes comme étant efficaces. Également, les 15 dimensions de l'instrument seront exposées, de même que les règles de cotation ainsi que la procédure d'accord inter-juges. En dernier lieu, la construction de trois échelles (académique, instrumentale et socio-affective) tirées des items de la GOPAS sera présentée.

▪ Construction de l'outil

Comme cette thèse s'inscrit dans une approche où les savoirs expérientiels et les savoirs scientifiques sont également considérés, l'outil d'observation doit nécessairement être appuyé sur l'expérience des intervenantes dans leurs contextes particuliers de pratique. Dans cette optique, l'utilisation d'un instrument qui serait développé seulement en fonction des pratiques jugées efficaces dans les écrits scientifiques conduirait à une analyse de données visant à vérifier si les intervenantes s'y conforment, ce qui ne reflète pas la conceptualisation de la pratique retenue dans le cadre de cette thèse. Également, cette avenue consisterait à employer une grille d'observation élaborée selon un contexte de pratique pouvant être très différent de ceux des deux dispositifs à l'étude. D'ailleurs, plusieurs propriétés relatives aux instruments déjà existants nous empêchent de les sélectionner comme outils d'observation. Ainsi, la plupart d'entre eux sont conçus pour observer des séances d'accompagnement scolaire qui ne

se limitent pas qu'aux devoirs et aux leçons, de nombreuses activités culturelles ou sportives y étant réalisées⁵. Or, dans les deux dispositifs étudiés dans cette thèse, l'ensemble des interventions sont axées sur les tâches scolaires. Dans d'autres cas, les instruments déjà développés peuvent mesurer des aspects qui sont secondaires dans notre objet de recherche, par exemple l'environnement matériel dans les ateliers⁶. Qui plus est, aucun de ces instruments n'est rédigé en langue française. Enfin, plusieurs de ces outils d'observation comprennent des échelles visant à mesurer des dimensions directement en lien avec le comportement des élèves, certaines sections étant décentrées de la pratique de l'intervenante⁷. En plus de se baser sur le matériel tiré des entrevues de groupe et des rencontres de validation, la considération des savoirs expérientiels dans le développement de la GOPAS se traduit également par la prise en compte des outils pédagogiques développés par le dispositif à base communautaire. À cet effet, des items visant à étudier l'utilisation, par exemple, des feuilles d'auto-évaluation remplies par les élèves, des systèmes de renforcement, etc., sont construits.

Bien qu'il n'existe pas d'instruments pouvant être utilisés intégralement, on retrouve dans les outils d'observation répertoriés plusieurs éléments reflétant la réalité des pratiques des intervenantes dans les deux dispositifs étudiés dans cette thèse. Dans cette optique, afin de construire la GOPAS, une sélection des instruments les plus pertinents est effectuée, afin d'en

⁵ Out-of-School Time Program Observation Tool (Birmingham et al., 2005/Policy Studies Associates, Inc.); Program Observation Tool (National AfterSchool Association, 1998); Promising Practices Rating Scale (Vandell et al., 2005/Policy Studies Associates, Inc.); Quality Assurance System (Weisburd et McLughlin, 2004); School-Age Care Environment Rating Scale (Harm, Jacobs et White, 1996 /FPG Child Development Institute, UNC et Université Concordia); Youth Program Quality Assessment (High/Scope Educational Research Foundation, 2005).

⁶ School-Age Care Environment Rating Scale (Harms, Jacobs et White, 1996/ FPG Child Development Institute, UNC et Université Concordia).

⁷ Assessment of Afterschool Program Practices Tool (National Institute on Out-of-School Time et Massachusetts Department of Education, 2005); Out-of-School Time Program Observation Tool (Birmingham et al., 2005/Policy Studies Associates, Inc.); Promising Practices Rating Scale (Vandell et al., 2005/Policy Studies Associates, Inc.)

extraire les items pouvant s'appliquer à la forme d'accompagnement scolaire dans ces deux dispositifs. Voici les critères de sélection : 1) Les instruments doivent avoir été développés afin d'observer des ateliers d'accompagnement scolaire offerts aux élèves de niveau primaire ; 2) Les instruments choisis sont ceux qui permettent d'observer des mesures de soutien s'apparentant à celles étudiées dans cette thèse. En ce sens, le développement des habiletés académiques et la stimulation cognitive doivent constituer un des aspects principaux mesurés par l'instrument, le poids leur étant accordé ne devant pas être secondaire ou équivalent aux activités artistiques ou sportives ; 3) Les instruments doivent cibler surtout la pratique des intervenants, ne devant pas être centrés davantage sur les élèves ou sur l'énumération des activités réalisées.

Sur neuf⁸ instruments répertoriés dans la recension des écrits, cinq sont retenus: 1- Out-of-School Time Program Observation (OST) (Birmingham et al., 2005); 2-Promising Practice Rating Scale (PPRS) (Vandell et al., 2005); 3- Program Quality Observation (PQO) (Vandell et Pierce, 1999); 4- Assessment of Afterschool Program Practices (APT) (National Institute on Out-of-School Time et Massachusetts Department of Education, 2005); 5- School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) (Harm, Jacobs et White, 1996). Le tableau 4.12 présente la contribution de ces grilles. Dans la majorité des cas, les items pertinents quant au contexte de pratique des deux dispositifs d'accompagnement scolaire à l'étude ne sont pas repris intégralement, constituant des informations à partir desquelles sont inspirés les items de la GOPAS.

⁸ Assessment of Afterschool Program Practices Tool (National Institute on Out-of-School Time et Massachusetts Department of Education, 2005); Out-of-School Time Program Observation Tool (Birmingham et al., 2005/Policy Studies Associates, Inc.); Program Observation Tool (National AfterSchool Association, 1998); Program Quality Observation (Vandell et Pierce, 1999); Program Quality Self-Assessment Tool (New York State Afterschool Network, 2005); Promising Practices Rating Scale (Vandell et al. 2005/Policy Studies Associates, Inc.); Quality Assurance System (Weisburd et McLughlin, 2004); School-Age Care Environment Rating Scale (Harms, Jacobs et White, 1996/ FPG Child Development Institute, UNC et Université Concordia); Youth Program Quality Assessment (High/Scope Educational Research Foundation, 2005).

Tableau 4. 12
Cinq sources utilisées pour développer les items d'observation de la GOPAS en fonction des 15 blocs thématiques

Blocs	OST	PPRS	PQO	APT	SACERS
1. Identification de la période d'observation	X				
2. Identification des activités	X	X			
3. Début des activités	X	X		X	
4. Fonctionnement général de la période	X	X		X	X
5. Pratiques académiques	X	X	X	X	
6. Pratiques instrumentales					
7. Pratiques socio-affectives	X	X	X	X	X
8. Informatique					
9. Aspects multiculturels				X	
10. Coordonnatrices					
11. Enseignants					X
12. Fin de la période				X	
13. Parents				X	
14. Instruments utilisés					
15. Questions s'adressant à l'intervenante	X			X	

OST : Out-of-School Time Observation (Birmingham et al., 2005)

PPRS : Promising Practice Rating Scale (Vandell et al., 2005)

PQO : Program Quality Observation (Vandell et Pierce, 1999)

APT : Assessment of Afterschool Program Practices (National Institute on Out-of-School Time/Massachusetts Department of Education, 2005)

SACERS : School-Age-Care Environment Rating Scale (Harms, Jacobs et White, 1996)

Ce tableau illustre bien que les deux instruments ayant contribué le plus au développement de la GOPAS sont le Assessment of Afterschool Program Practices (National Institute on Out-of-School Time/Massachusetts Department of Education, 2005) et le Out-of-School Time Observation (Birmingham et al., 2005). Également, le tableau 4.12 montre que certains blocs thématiques (6- pratiques instrumentales; 8- informatique; 10- coordonnatrices; 14-

instruments utilisés) ont été inspirés d'autres sources que les instruments d'observation déjà existants (données tirées des entrevues de groupe et des rencontres de validation, outils pédagogiques utilisés par le dispositif à base communautaire, pratiques identifiées dans la écrits scientifiques comme étant efficaces).

Après avoir considéré toutes les informations tirées des quatre sources ayant guidé le développement de la GOPAS (entrevues et rencontres de validation, outils pédagogiques, pratiques efficaces citées dans les écrits scientifiques, outils d'observation recensés dans les études existantes), 15 dimensions pouvant être mesurées dans les dispositifs d'accompagnement scolaire à l'étude sont identifiées (tableau 4.13): 1) Identification de la période d'observation, dans laquelle sont inscrits la date de l'observation, le quartier, le nom de l'école, le nombre d'élèves présents, leur niveau scolaire, etc. 2) Identification des activités, permettant de détailler quelles sont les activités effectuées et leur durée. 3) Début des activités, visant à savoir comment se déroule le début de la période, par exemple si l'intervenante prend la présence des élèves, leur demande les tâches scolaires à réaliser, leur formule un plan de la séance, etc. 4) Fonctionnement général de la période, ayant pour objectif de connaître le climat de la classe, c'est-à-dire s'il y a présence de distractions extérieures, si les élèves travaillent individuellement ou en groupe, par qui le contact intervenante-élève est initié, etc. 5) Pratiques académiques, permettant d'obtenir des données sur la façon dont les intervenantes s'y prennent pour accompagner les élèves dans la révision des notions et la réalisation des tâches scolaires, par exemple en donnant des outils pédagogiques, en mettant en contexte les apprentissages, etc. 6) Pratiques instrumentales, visant à savoir s'il y a présence d'interventions permettant aux élèves de développer des capacités d'organisation, par exemple si l'intervenante les aide à planifier leurs devoirs en fonction du temps, etc. 7) Pratiques socio-affectives, une section dans laquelle les observations effectuées ont pour objectif de connaître les interventions déployées par les intervenantes afin de créer des relations positives avec les élèves et favoriser le développement de leur estime de soi. Ce septième bloc permet aussi de décrire comment la gestion de groupe est réalisée. 8) Informatique, permettant d'identifier si cette technologie est utilisée et de quelle façon. 9) Aspects multiculturels, visant à étudier comment l'intervenante s'adapte en fonction des élèves ayant pour langue maternelle une autre langue que le français.

10) Coordonnatrices, section dans laquelle est observé le rôle des coordonnatrices lorsqu'elles se présentent dans les ateliers. 11) Enseignants, visant à obtenir des données sur la relation, s'il y a lieu, entre l'intervenante et l'enseignant, ainsi que le type d'informations échangées. 12) Fin de la période, dans laquelle le déroulement de la fin de la séance est observé, par exemple s'il y a présence d'une démarche d'auto-évaluation, si des mémos sont inscrits dans les agendas par les intervenantes. 13) Parents, permettant de savoir si les intervenantes ont ou non des échanges avec les parents, et s'il y a lieu, quel en est le contenu. 14) Instruments utilisés, visant à savoir si des outils pédagogiques sont employés par les intervenantes, tels des systèmes de renforcement. 15) Questions s'adressant à l'intervenante, dernière section permettant d'identifier le nombre d'années d'expérience de l'intervenante et de vérifier si, selon elle, la période était différente ou semblable à l'ensemble des autres séances. Enfin, cette section permet de poser des questions à l'intervenante qui ont émergé durant l'observation, qu'elles soient factuelles ou qu'elles soient en lien avec le sens de l'action. Aussi, ce court moment de discussion avec l'intervenante, environ cinq minutes, permet de demander des informations qui n'ont pu être observées, par exemple le nombre d'élèves absents, l'utilisation d'instruments avec les élèves (systèmes de renforcement, outils pédagogiques, etc.). Le tableau 4.13 indique le nombre d'items mesurés par la GOPAS pour chacune des 15 dimensions de l'instrument.

Tableau 4. 13

Nombre d'items constituant les différents blocs thématiques de la Grille d'observation des périodes d'accompagnement scolaire (GOPAS)

Bloc	Nombre d'items
1. Identification de la période d'observation	9
2. Identification des activités	2
3. Début des activités	6
4. Fonctionnement général de la période	6
5. Pratiques académiques	9
6. Pratiques instrumentales	5
7. Pratiques socio-affectives	10
8. Informatique	6
9. Aspects multiculturels	3
10. Coordonnatrices	4
11. Enseignants	5
12. Fin de la période	4
13. Parents	5
14. Instruments utilisés	1
15. Questions s'adressant à l'intervenante	9

Une fois l'instrument développé, une rencontre de validation de contenu de la GOPAS est réalisée à la demande du dispositif à base communautaire (direction du dispositif et deux superviseurs). De cette rencontre a émergé une confirmation de la couverture de l'instrument et également l'ajout d'un item sur le rôle que jouent les intervenantes dans l'intégration des élèves et de leurs parents dans la communauté « L'intervenante parle des différentes ressources et services du quartier afin de favoriser, chez les élèves, un accroissement des connaissances à cet égard et/ou l'utilisation de ces ressources et services ».

Selon Petr (2004), les instruments de collecte de données par observation doivent être testés dans un premier temps, afin de pouvoir apporter les ajustements nécessaires. Ainsi, il est possible que le chercheur soit confronté à un élément de réalité pertinent pour son objet

d'étude auquel il n'avait pas songé, l'amenant à revoir sa grille d'observation (Dodier, 1993). En ce sens, le pré-test de la GOPAS a permis d'apporter de légères modifications. Étant donné que ce pré-test n'a pas entraîné de changements majeurs dans l'instrument, les données recueillies sont considérées comme une période d'observation. Toutefois, les items ayant nécessité des correctifs importants sont identifiés comme étant non valides. Idéalement, la réalisation de plusieurs pré-tests de l'instrument avant le début de la collecte de données aurait assuré que toutes les modifications pertinentes soient apportées à la GOPAS. Cependant, la difficulté d'accès à des groupes additionnels à ceux déjà sélectionnés, de même que des contraintes relatives au calendrier scolaire, ont fait obstacle à la mise en place d'une telle procédure. Ainsi, durant les 10 premières observations, sur un nombre total de 24 observations, des correctifs très mineurs sont réalisés. Pour la plupart, ils ne transforment pas le sens des items et lorsque c'est le cas, ceux-ci sont considérés comme étant non valides pour cette observation. Dans l'ensemble, les modifications apportées à l'instrument consistent en des reformulations d'items, ainsi que l'ajout ou la clarification de choix de réponses. Un document descriptif de ces correctifs est joint en appendice F.

▪ **Règle d'utilisation et de cotation de la GOPAS**

Les items de cet instrument, qui comporte 40 pages, se mesurent majoritairement par des échelles de Likert à quatre points, permettant de saisir si les types d'interventions se déploient fréquemment durant la période d'observation (par exemple, l'intervenante « Applique les conséquences telles qu'elles étaient annoncées 1-pas 2-peu 3-généralement 4-toujours»). Également, quelques items comportent des questions dichotomiques, se répondant par oui ou non, afin de vérifier la présence ou l'absence d'un type d'intervention. De plus, dans le cas de plusieurs items, un espace d'observation additionnelle est réservé, permettant d'inscrire des données qualitatives sur la description d'une pratique ou les hypothèses soulevées par l'observateur. Ainsi, selon Goupil (1985), en cours d'observation, il peut arriver que des questions ou hypothèses surgissent. L'auteure suggère d'en prendre note, tout en sachant bien les distinguer des données factuelles observées et cotées dans la grille d'observation. Aussi, des informations plus précises doivent parfois y être indiquées, telles que le contenu de la conversation avec un parent, un enseignant ou la coordonnatrice.

L'instrument est rempli en partie durant l'observation et complété immédiatement à la suite de l'atelier. Ainsi, quelques items dichotomiques peuvent être cotés pendant l'observation (par exemple « Est-ce que l'informatique est utilisée ? – Oui – Non »). Cependant, cette procédure ne peut s'appliquer pour d'autres items, puisque certaines pratiques peuvent être adoptées par l'intervenante jusqu'à la toute fin de la période d'accompagnement scolaire (par exemple, « L'intervenante souligne les réussites des élèves 0- Aucun élève 1- Quelques élèves 2- La moitié des élèves 3- Un peu plus de la moitié des élèves 4- Tous les élèves »). Compte tenu qu'une partie de l'instrument est complétée une fois l'observation terminée, des mesures sont prises afin d'éviter des biais d'interprétation ou de mémoire. Ainsi, pour chaque item qu'il ne peut coter immédiatement, l'observateur prend des notes sur une feuille mobile durant l'observation qu'il pourra consulter lorsqu'il remplira la GOPAS. Dans le cas du précédent exemple, lorsque l'intervenante souligne la réussite d'un élève, l'observateur le note sur une feuille mobile. De façon générale, la cotation de la GOPAS à la fin de l'atelier d'accompagnement scolaire est d'environ 30 minutes. Cette méthode de cotation a également été utilisée par Smith et Hohmann (2005) dans leurs travaux de validation du Youth Program Quality Assessment. Dans cette étude, les observateurs prennent des notes écrites durant l'observation directe de la période d'accompagnement scolaire (durée d'une à deux heures), pour ensuite coter si les pratiques ont été ou non mises en place par l'intervenant.

Enfin, dans le but d'opérationnaliser les items, un *Guide de formation de l'utilisation de la grille d'observation* (6 pages) est joint en annexe de la GOPAS (voir appendice G). Également, un document permettant de faciliter le repérage d'informations précises dans l'instrument durant l'observation est créé (« *Regroupement de quelques questions de la GOPAS* ») (voir appendice H), comprenant, par exemple, les items pour lesquels l'observateur doit chronométrer le déroulement d'une séquence (temps d'utilisation de l'informatique, temps entre l'arrivée des élèves et le début des tâches scolaires).

▪ Accord inter-juges

Selon Arborio et Fournier (1999), la subjectivité de l'observateur est inévitable lorsqu'il se trouve sur le terrain, ses caractéristiques personnelles (sexe, âge, formation, milieu socio-

économique) influençant la façon dont il perçoit l'action. Afin d'objectiver davantage la collecte de données, les auteurs sont d'avis que l'observation gagne à être effectuée conjointement par des chercheurs provenant de divers champs disciplinaires. Petr (2004) va en ce sens, soutenant que les recherches employant une méthode par observation doivent pouvoir être réalisées par différents observateurs, qui collecteront les données à travers les divers temps de mesure, augmentant ainsi la validité interne de l'étude. À cet effet, un second observateur fut embauché afin d'effectuer une procédure inter-juges. Le parcours scolaire de ce dernier est différent de l'observateur principal (candidat Ph.D santé publique), ajoutant ainsi une nouvelle perspective quant à l'observation des périodes d'accompagnement scolaire. Une formation d'une durée deux heures lui est offerte sur la GOPAS, celui-ci pouvant également consulter le document joint à la fin de l'instrument, « *Formation pour l'utilisation de la grille d'observation* ». Au total, sept observations inter-juges ont lieu sur un nombre de 24, ce qui représente une proportion de 29%. Lorsque cette proportion est comparée avec les observations de dispositifs d'accompagnement scolaire recensés dans les écrits scientifiques, il est possible d'observer des pourcentages similaires, les chercheurs ayant développé l'outil Out-of-School Time Program Observation Tool (Birmingham et al., 2005) et ceux ayant élaboré le Program Quality Observation (Vandell et Pierce, 1999) ayant effectué une proportion d'observations inter-juges respectivement de 36% et de 22% à 30% de la totalité de leur échantillon.

La sélection des observations auxquelles le deuxième observateur est présent est appuyée sur plusieurs éléments. Tout d'abord, les observations inter-juges sont planifiées de façon à respecter la proportion inégale du nombre d'observations total dans les deux dispositifs (tel que présenté dans la section 4.2.5 : 0,38 pour le dispositif institutionnel et 0,62 pour le dispositif à base communautaire). Lorsque ces proportions respectives sont transposées en fonction de 7 observations, cela égale à 0,269 dans le dispositif institutionnel, donc 3 observations, et 0,43 pour le dispositif à base communautaire, donc 4 observations. Ensuite, la sélection des observations à laquelle le deuxième observateur assistera est effectuée en s'assurant que soient représentés les trois cycles du primaire et les deux écoles du dispositif institutionnel. Également, les observations inter-juges sont situées en plus grand nombre au début de la collecte, afin de pouvoir apporter les corrections mineures à l'instrument le plus

tôt possible. En raison des disponibilités du second observateur, le deuxième cycle scolaire n'a pu être observé conjointement (voir tableau 4.15 à la section 4.4.4). Après chaque observation inter-juges, une rencontre entre les deux observateurs est effectuée afin de discuter des items pour lesquels des cotes différentes ont été attribuées, dans le but de parvenir à une compréhension partagée de l'instrument. S'il y a lieu, des modifications sont réalisées dans l'outil d'observation, par exemple la reformulation d'un item.

Le taux d'accord inter-juges est calculé selon trois méthodes différentes : 1) méthode « sévère » (73.88%) ; 2) méthode « peu sévère » (90.10%) ; 3) coefficient rho de Spearman (85%). Chacune de ces trois méthodes montre un taux allant de bon à excellent, ce qui est fort acceptable pour la présente étude. La forme dite « sévère » consiste en une comparaison des scores des deux observateurs pour chaque item de l'instrument. Toutes les réponses non identiques sont considérées comme un désaccord. La deuxième méthode, appelée « peu sévère », est plus flexible. En ce sens, un item coté différemment par les juges n'indique pas automatiquement un désaccord. La troisième méthode, qui constitue un calcul de coefficient de corrélation non paramétrique, est celle qui est officiellement retenue puisque son résultat se situe approximativement au milieu des deux autres calculs du taux d'accord inter-juges. Il est présumé que ce résultat, qui reflète une valeur plus centrale, constitue ainsi possiblement un indice plus fidèle de la réalité. Une corrélation rho de Spearman entre les scores des deux observateurs pour tous les items comptabilisés dans les sept observations inter-juges a donc été effectuée, donnant un taux d'accord inter-juges de 85%. L'appendice I détaille la codification de la méthode de calcul inter-juges « peu sévère » et l'appendice J illustre la codification de la méthode de calcul inter-juges « sévère ». Également, l'appendice K indique, pour chacune des sept observations, le taux d'accord inter-juges obtenu selon les méthodes de calcul « sévère » et « peu sévère ».

▪ **Construction des échelles**

Enfin, la dernière étape du développement de la GOPAS est la construction de trois échelles, tirées des trois sections de l'instrument d'observation qui réfèrent à des types de pratique mises en œuvre auprès des élèves (académiques, instrumentales, socio-affectives). La

construction de ces échelles est réalisée en s'appuyant sur la statistique alpha de Cronbach, qui permet d'évaluer la cohérence interne entre les items d'une même échelle. Afin de sélectionner les items retenus pour chacune des trois sections de l'instrument, trois critères sont identifiés: 1) Les items doivent être mesurés avec une échelle de Likert à quatre ou cinq points. Comme les items mesurés par une échelle dichotomique de type « oui ou non » ne s'apparentent pas aux échelles de Likert, ceux-ci sont analysés par une autre méthode qui sera présentée ultérieurement. 2) Parmi les 24 observations, les items retenus doivent compter moins de 10 cotes « Ne s'applique pas ». Ainsi, lorsque la cote « NSP » est inscrite pour un item, cette observation est considérée comme une réponse manquante. Cette décision est appuyée sur le fait que moins il y a d'observations, moins la cohérence interne mesurée par la statistique alpha de Cronbach est élevée. 3) Les items doivent avoir une corrélation inter-items total de 0,3 ou plus. En deçà de ce seuil, la corrélation avec les autres items de l'échelle est considérée comme étant trop faible pour que l'on puisse affirmer que cet item représente le construit que cette échelle vise à mesurer (Field, 2005). Par contre, ce troisième critère n'est pas utilisé en ce qui concerne l'échelle instrumentale, qui ne comprend que quatre items. Compte tenu que la cohérence interne est nécessairement plus faible lorsqu'il y a peu d'items, le retranchement d'items ayant une corrélation inter-items total en deçà de 0,3 (deux items sur quatre) constituerait une diminution additionnelle de la cohérence interne. Après avoir sélectionné les items retenus pour chacune des trois échelles, la cohérence interne mesurée par la statistique alpha de Cronbach s'établit à 0,811 pour l'échelle académique, 0,456 pour l'échelle instrumentale et 0,903 pour l'échelle socio-affective. Notons que la plus faible cohérence interne de l'échelle instrumentale peut possiblement être expliquée par son plus petit nombre d'items, celle-ci ne reposant que sur les données des entrevues de groupe et des rencontres de validation. Cette limite sera donc prise en compte dans l'analyse des résultats.

4.4 La procédure

Cette section expose la procédure pour chacun des quatre types de collecte de données : 1- entrevues de groupe et rencontres de validation ; 2- observation des formations et des rencontres d'équipe ; 3- collecte de documents administratifs, outils pédagogiques et

communicationnels ; 4- observations des ateliers d'accompagnement scolaire. Avant de présenter ces procédures, le tableau 4.14 expose les années pour chaque collecte de données.

Tableau 4. 14
Années de réalisation des quatre collectes de données

Collectes de données	Année(s)
Entrevues de groupe et rencontres de validation	2005 à 2007
Observations des formations et des rencontres d'équipe	2009
Collecte de documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels	2005-2009
Observations des ateliers d'accompagnement scolaire	2009

Le tableau 4.14 indique que les collectes de données se sont étalées sur une période de quatre ans. Les entrevues de groupe et les rencontres de validation ont été réalisées dans un premier temps. Afin de recueillir des données complémentaires à cette première collecte, l'observation des formations et des rencontres d'équipe ainsi que l'observation des ateliers d'accompagnement scolaire ont été effectuées deux ans plus tard. Enfin, ce tableau montre que les ressources documentaires ont été recueillies durant les quatre années de collecte de données.

4.4.1 Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation

Quatre entrevues de groupe semi-dirigées ont eu lieu, soit deux par dispositif d'accompagnement scolaire. Dans le dispositif institutionnel, une entrevue de groupe par école est effectuée. Pour le dispositif à base communautaire, une première entrevue est réalisée avec des intervenantes sélectionnées à travers les cinq écoles et une deuxième entrevue est réalisée auprès des coordonnatrices et superviseurs. Il est jugé pertinent d'effectuer des entrevues distinctes pour les intervenantes et les coordonnatrices. D'une part, cette orientation est prise afin d'avoir une vision propre aux coordonnatrices, qui ont la responsabilité de véhiculer le sens des pratiques dans le cadre des rencontres d'équipe et de veiller au bon déroulement des ateliers. D'autre part, une entrevue menée seulement auprès des intervenantes a l'avantage de prendre compte de la perspective des participantes ayant un même niveau hiérarchique dans le dispositif d'accompagnement scolaire. Cette méthode de

recherche est toutefois impossible à reproduire pour le dispositif institutionnel, puisque les deux écoles ont des services d'accompagnement scolaire gérés de façon distincte. Cependant, l'interaction entre la coordonnatrice et les intervenantes d'une même école est également intéressante à explorer, permettant d'observer comment les différents points de vue peuvent être discutés.

Afin de communiquer les critères de sélection identifiés dans la section 4.2.2 sur les participantes aux entrevues de groupe, la chercheure principale de l'étude évaluative menée par la DSP et l'UQÀM prend contact avec des responsables de chacun des deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Pour le dispositif institutionnel, ce sont les deux coordonnatrices de chaque école, alors que dans le cas du dispositif à base communautaire, il s'agit de la direction du dispositif. Ces responsables identifient par la suite quelles sont les intervenantes pouvant être sélectionnées sur la base de ces critères et les invitent à participer, en soulignant qu'elles sont libres d'accepter ou de refuser.

Les entrevues de groupe sont menées par deux chercheures, dont l'auteure de cette thèse ainsi que la chercheure principale. La durée des entrevues de groupe est de deux heures pour le dispositif institutionnel et de trois heures pour le dispositif à base communautaire. Toutes les participantes sont rémunérées à un taux horaire de 20 dollars et sont informées que l'objectif de cette collecte de données est de mieux connaître leurs pratiques auprès des élèves dans les ateliers d'accompagnement scolaire. Le consentement verbal des participantes est enregistré. L'une des chercheures anime les entrevues en s'assurant que toutes les questions prévues au protocole sont posées. L'approfondissement de dimensions apparaissant pertinentes en fonction du contenu apporté par les participantes est assumé par les deux chercheures. Comme les entrevues sont enregistrées sur une bande audio, les chercheures ne sont pas tenues de prendre des notes manuscrites.

Dans un deuxième temps, pour chacune des quatre entrevues de groupe qui a été réalisée, une rencontre de validation a lieu. Pour les deux dispositifs, il est demandé aux coordonnatrices de sélectionner si possible les mêmes intervenantes que lors de l'entrevue de groupe, en privilégiant la représentation des trois cycles du primaire. Également, toutes les

coordonnatrices sont invitées à participer. Dans le dispositif à base communautaire, comme les écoles D et F n'étaient pas représentées par les participantes aux entrevues de groupe, de même que les deuxième et troisième cycles du primaire, il est demandé aux coordonnatrices de ce dispositif de sélectionner d'autres intervenantes qui représenteront ces écoles et ces niveaux scolaires. Pour le dispositif à base communautaire, la direction, les trois superviseurs ainsi que le responsable du projet informatique sont également invités. Ainsi, la présence de la direction et des superviseurs permet de mieux connaître les référents sur lesquels s'appuient les pratiques. Également, il apparaît indiqué que le responsable du projet informatique puisse venir apporter sa contribution, compte tenu de son implication dans le développement d'activités éducatives. Considérant la disponibilité restreinte des directions d'école du dispositif institutionnel, de même que leur niveau moins élevé d'implication dans les ateliers d'accompagnement scolaire que celui de la direction de l'organisme communautaire, ceux-ci n'ont pas participé aux rencontres de validation.

L'invitation à participer aux rencontres de validation suit la même procédure que pour les entrevues de groupe, excepté que c'est l'auteure de cette thèse qui prend contact avec les responsables dans les deux dispositifs. Également, les participantes sont rémunérées à un taux horaire de 20 dollars. Les deux rapports préliminaires rédigés suite aux entrevues de groupe (un pour chaque dispositif) sont envoyés par la poste aux participantes deux semaines avant la rencontre de validation. En ce qui concerne le dispositif à base communautaire, les participantes disposent de trois heures sur leur temps de travail régulier pour en faire la lecture, alors que les praticiennes du dispositif institutionnel ont deux heures. Le matériel qualitatif recueilli lors des entrevues était plus abondant dans le cas du dispositif à base communautaire, ce qui explique qu'elles ont davantage de temps pour prendre compte du rapport préliminaire. D'ailleurs, rappelons qu'en plus du rapport préliminaire, une feuille de questions est également expédiée aux participantes du dispositif à base communautaire (voir appendice D) afin qu'elles effectuent une réflexion sur ces dimensions.

Les rencontres de validation ont une durée de trois heures pour les deux rencontres du dispositif à base communautaire, d'une heure pour l'école A et de deux heures pour l'école B du dispositif institutionnel. Une seule chercheure, l'auteure de cette thèse, anime les rencontres

de validation. Étant donné qu'elles sont enregistrées sur une bande audio, aucune prise de note formelle n'est effectuée. Le consentement verbal des participantes est enregistré. Les participantes sont informées que le but de cette rencontre est de s'assurer que l'analyse des résultats sur les entrevues de groupe reflète bien les pratiques des intervenantes. Le déroulement des rencontres de validation est divisé selon les différentes sections du rapport préliminaire. Pour chaque section, un résumé est présenté verbalement en deux ou trois points, à partir duquel les participantes sont invitées à s'exprimer. Des questions visant à obtenir davantage d'informations sur certaines dimensions sont posées, en plus des interrogations qui peuvent émerger au cours de la rencontre. S'ensuit un dialogue à travers lequel les praticiennes soulèvent des éléments de conformité avec lesquels elles sont d'accord et d'autres pour lesquels elles suggèrent des modifications, les chercheurs s'engageant à en tenir compte sans toutefois donner suite à ces suggestions si les fondements n'y sont pas. Ainsi, le processus de validation permet de fonder les données sur des preuves empiriques, garantissant que l'analyse des résultats reflète assez bien les représentations des praticiennes quant à la construction de la pratique et aux interventions qu'elles mettent en place.

4.4.2 Les observations des formations et des rencontres d'équipe

La procédure quant aux observations des formations et des rencontres d'équipe se résume à la présentation du chercheur et des objectifs de l'étude au tout début de l'activité. Celui-ci se charge également de faire signer le formulaire de consentement par toutes les intervenantes et la coordonnatrice. L'observateur n'intervient pas durant le reste de la rencontre, demandant aux participantes de tenter d'oublier sa présence. Tant dans le cas des formations que des rencontres d'équipe, l'observateur est assis à la même table que les superviseurs, formateurs, coordonnatrices et intervenantes. Deux chercheurs se sont partagés cette collecte de données : l'auteure de cette thèse a observé les deux formations (gestion de groupe et soutien parental deuxième partie), alors que le deuxième observateur ayant participé aux observations inter-juges dans les ateliers d'accompagnement scolaire assume l'observation des trois rencontres d'équipe (deux dans l'école G et une dans l'école E). L'auteure de cette thèse n'a pu observer qu'une seule rencontre d'équipe au total (dans l'école G). Rappelons que seule une prise de notes est permise pour les formations et la rencontre d'équipe de l'école E, alors qu'un

enregistrement est réalisé pour les deux rencontres d'équipe de l'école G. La prise de note réalisée dans l'école E est effectuée de façon à pouvoir identifier : 1) le contenu des propos de la coordonnatrice ; 2) le contenu des propos des intervenantes. Cette distinction est établie afin de mieux définir leurs rôles respectifs, qui, tout en se situant à différents niveaux, peuvent aussi parfois être similaires. Ainsi, tout en ayant pour responsabilité de transmettre le contenu relatif à l'approche d'accompagnement scolaire préconisée par le dispositif à base communautaire, les coordonnatrices, tout comme les intervenantes, ont également une fonction de partage d'expériences et de redéfinition du sens de l'action.

4.4.3 La collecte des documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels

Au tout début de la collecte de données, une demande verbale est formulée à la direction du dispositif à base communautaire par l'auteure de cette thèse afin d'obtenir les documents administratifs, ainsi que les outils pédagogiques et communicationnels traitant des pratiques d'accompagnement scolaire offertes par leur dispositif. Ponctuellement, cette requête est réitérée lors des rencontres de validation, au moment des observations et lors des formations sur la gestion de groupe et sur le soutien parental. Également, le site Internet du dispositif à base communautaire est consulté annuellement, pour la période couvrant les quatre années de collecte de données. Pour le dispositif institutionnel, cette demande est adressée aux coordonnatrices des deux écoles lors des entrevues de groupe, des rencontres de validation et des observations des ateliers.

4.4.4 Les observations des ateliers

Avant de décrire la procédure relative aux observations dans les ateliers d'accompagnement scolaire, précisons qu'il est impossible d'effectuer des observations des interventions réalisées à domicile par le dispositif à base communautaire. La direction explique cette décision par la crainte de nuire à la qualité de la relation qu'elle a développée au fil des années avec les familles qu'elle dessert.

Suite à la sélection des 12 intervenantes selon la procédure explicitée à la section 4.2.5, leurs noms sont transmis aux coordonnatrices du dispositif institutionnel et au superviseur en soutien scolaire pour le dispositif à base communautaire afin qu'ils puissent les inviter à participer. Ces derniers insistent sur la liberté des intervenantes de participer ou non. Les intervenantes sont informées qu'un chercheur communiquera avec elles sous peu. Suite à cette démarche, toutes acceptent d'être observées, mis à part l'intervenante numéro 9 qui refuse. Comme cette école compte deux intervenantes dans le cycle scolaire dans lequel cette dernière travaille, le superviseur en soutien scolaire a convié la seconde à prendre part à l'étude, ce qu'elle a accepté.

L'appel téléphonique effectué par l'auteure de cette thèse vise à inviter les intervenantes à participer, en leur présentant les différentes modalités du projet de recherche. Durant la conversation téléphonique avec l'intervenante, l'anxiété pouvant être ressentie par le fait d'être observé est abordée, expliquant qu'il ne s'agit pas d'une évaluation mais bien d'une collecte de données visant à mieux connaître les pratiques qu'elles mettent en place. Les bénéfices de la participation à l'étude sont également exposés. Les intervenantes sont aussi avisées qu'aucune compensation financière n'est offerte. À cette étape également, une attention est portée afin de s'assurer du consentement libre et éclairé. Une fois l'observation entamée, dans le cas où un observateur constaterait que, malgré le consentement de l'intervenante à participer à l'étude, son niveau d'anxiété paraît trop élevé, il vérifiera le consentement à nouveau chez l'intervenante et réitérera son droit de se retirer de l'étude si elle le désire, sans qu'aucun préjudice ne lui soit porté. En ce qui concerne les intervenantes ciblées pour la réalisation d'une observation inter-juges, celles-ci en sont informées dès l'appel téléphonique et sont avisées qu'elles sont libres de refuser ou d'accepter la présence d'un second observateur. Aucune d'entre elles ne s'y oppose.

Afin d'informer les parents des élèves inscrits dans les groupes des intervenantes qui sont observées, une lettre leur est envoyée par la coordonnatrice une semaine avant les observations. Cette lettre indique qu'un ou deux observateurs se rendront dans l'atelier d'accompagnement scolaire de leur enfant et qu'aucune donnée concernant ce dernier n'est recueillie, mis à part le nombre d'élèves et la dynamique du groupe dans son ensemble. Les

coordonnées des chercheurs y sont inscrites et les parents sont invités à les contacter s'ils souhaitent avoir des informations supplémentaires. Suite à ces démarches, toutes les intervenantes ont consenti et aucun parent ne s'est opposé à ce que leur enfant soit présent au moment des observations.

Dans les deux dispositifs, les observations ont lieu à l'hiver et au printemps. Cette période de l'année scolaire est ciblée plutôt que l'automne, compte tenu que les intervenantes nouvellement embauchées ont eu l'occasion de se familiariser avec ce type de travail et d'intégrer les façons de faire qui ont cours dans leur dispositif d'accompagnement scolaire. Afin de réduire le nombre d'intervenantes devant être recrutées, chacune est observée à deux reprises, ce qui représente 24 observations au total. Ainsi, la réalisation de deux observations de 12 intervenantes rend la procédure de recrutement plus simple et moins exigeante en termes de temps que l'observation de 24 praticiennes différentes.

Les 24 observations, comprenant le pré-test de l'instrument, ont lieu sur une période de 14 semaines. À chaque semaine, deux observations sont effectuées. Dans les deux dispositifs, les entrevues de groupe ont permis de connaître comment sont organisés les services selon les jours de la semaine. Les journées d'observation sont déterminées de la façon suivante. Les ateliers sont offerts du lundi au jeudi. Les lundis, mardis et mercredis consistent généralement en la réalisation des leçons et des devoirs, suivie d'une période de jeux éducatifs lorsque les élèves ont terminé. Les jeudis, plusieurs intervenantes se concentrent sur la révision des notions en vue du contrôle du vendredi. Le mercredi et le jeudi sont donc sélectionnés, de façon à avoir un portrait complet des pratiques des intervenantes. Afin d'observer les deux dispositifs à la même période de l'année scolaire, une observation par semaine est effectuée dans chacun d'entre eux. Cette procédure permet que les deux dispositifs soient observés simultanément tout au long de la période de collecte de données, la pratique des intervenantes ayant pu évoluer durant ce temps ou se transformer en raison de l'approche de la fin de l'année scolaire. Dans le but de représenter le plus fidèlement la différence de contenu entre ces deux journées de la semaine, l'observation des deux dispositifs alterne entre le mercredi et le jeudi. Par exemple, l'intervenante 1 du dispositif A est observée deux mercredis consécutifs, alors que l'intervenante 2 du dispositif B est observée deux jeudis de suite. Une

fois ce cycle complété, le dispositif A, qui était observé le mercredi, est désormais observé deux jeudis de suite. Ainsi, l'intervenante 3 du dispositif B est observée deux mercredis d'affilés, alors que l'intervenante 4 du dispositif A est observée deux jeudis consécutifs.

Tant en ce qui a trait aux 7 observations inter-juges qu'aux 17 observations réalisées par un seul observateur qui est l'auteure de cette thèse, le déroulement de l'observation est identique. La durée de passation de la GOPAS est la même que la durée de l'atelier, variant de 60 à 75 minutes. Le ou les observateurs se présentent quelques minutes avant le début de la période d'accompagnement scolaire afin de faire signer le formulaire de consentement à l'intervenante. Après avoir sollicité l'avis de cette dernière, le ou les observateurs prennent place à l'endroit du local qui est le moins utilisé par les élèves. Il est demandé à l'intervenante de présenter le ou les observateurs en informant les élèves du but de la recherche et en spécifiant de poursuivre leur routine habituelle et d'imaginer qu'ils ne sont pas présents. À la fin de l'atelier d'accompagnement scolaire, le ou les observateurs suivent l'intervenante et son groupe d'élèves jusqu'à la sortie, afin de pouvoir observer les contacts pouvant avoir lieu avec les parents à ce moment. Ensuite, l'auteure de cette thèse remplit avec l'intervenante le bloc 15 de la GOPAS durant une période de cinq minutes. Le tableau 4.15 illustre les périodes d'observation effectuées.

Tableau 4. 15

Description des périodes d'observation dans les deux territoires en fonction des écoles, des cycles scolaires et du nombre d'observateurs

No. observation	No. intervenante	Date (2009)	Jour	Dispositif *	École	Cycle scolaire	Inter-juge
1	1	5 Février	Jeudi	I	A	2	--
2	2	11 Février	Mercredi	BC	C	3	Oui
3	2	18 Février	Mercredi	BC	C	3	Oui
4	3	19 Février	Jeudi	I	A	3	--
5	4	25 Février	Mercredi	I	B	1	Oui
6	5	26 Février	Jeudi	BC	E	3	--
7	4	11 Mars	Mercredi	I	B	1	Oui
8	6	12 Mars	Jeudi	BC	D	2	--
9	7	18 Mars	Mercredi	BC	E	1	Oui
10	8	19 Mars	Jeudi	I	A	2	--
11	7	25 Mars	Mercredi	BC	E	1	--
12	8	26 Mars	Jeudi	I	A	2	--
13	9	1 ^{er} Avril	Mercredi	I	B	2	--
14	10	2 Avril	Jeudi	BC	E	3	Oui
15	9	8 Avril	Mercredi	I	B	2	--
16	6	9 Avril	Jeudi	BC	D	2	--
17	11	15 Avril	Mercredi	BC	G	3	--
18	12	16 Avril	Jeudi	I	A	1	--
19	11	22 Avril	Mercredi	BC	G	3	--
20	12	23 Avril	Jeudi	I	A	1	Oui
21	13	29 Avril	Mercredi	BC	F	2	--
22	14	30 Avril	Jeudi	BC	C	1	--
23	13	6 Mai	Mercredi	BC	F	2	--
24	14	7 Mai	Jeudi	BC	C	1	--

* I = Institutionnel BC = À base communautaire

Tel qu'il est possible de le remarquer au tableau 4.15, quelques variations au plan d'observation initial ont modifié l'horaire obtenu. Au départ, quatre pré-tests de l'instrument d'observation sont planifiés, ceux-ci n'étant pas inclus dans les 24 observations de l'échantillon. Or, seulement un pré-test (intervenante numéro 1) est réalisé en raison de la non-disponibilité des intervenantes. L'identification de l'intervenante pour le pré-test est effectuée par la coordonnatrice de l'école A, qui doit choisir une intervenante parmi celles qui ne sont pas déjà sélectionnées. Parallèlement, la deuxième observation de l'intervenante numéro 3 est annulée en raison de l'absence d'atelier à cette date compte tenu d'un congé de devoirs. Il est à noter que les intervenantes 1 et 3 travaillent dans le même dispositif

d'accompagnement scolaire, dans l'école A. Donc, l'intervenante 1, observée dans le cadre du pré-test de l'instrument, est considérée comme remplaçant l'observation annulée de l'intervenante 3. Tel qu'indiqué dans la section 4.3.2, les modifications apportées suite au pré-test sont très minimales (voir appendice F). Également, une autre modification de l'horaire initial est entraînée par l'intervenante 5, qui n'a pu être présente lors de la deuxième observation. La coordonnatrice de cette école a remplacé l'intervenante, accompagnant les élèves dans leurs tâches scolaires. Ainsi, deux intervenantes sur les 12 planifiées sont rajoutées, soit l'intervenante 1 pour le pré-test, de même que l'intervenante 10, s'agissant de la coordonnatrice du service dans l'école E. Aussi, alors qu'il était prévu d'observer chaque intervenante durant deux semaines consécutives, une contrainte administrative (une réunion de parents) a limité cette possibilité, l'intervenante numéro 6 étant observée à deux reprises mais à quelques semaines d'intervalle.

4.5 Le respect des procédures éthiques

Dans le cadre du projet de recherche mené par la DSP et l'UQÀM, un certificat a été émis par le Comité d'éthique et de la recherche de l'UQÀM (CER), autorisant la réalisation des entrevues de groupe et des rencontres de validation, ainsi que la collecte de documents auprès des dispositifs d'accompagnement scolaire. Dans le cas des autres collectes de données (observation des formations, des rencontres d'équipe et des ateliers), qui constituent un ajout à la recherche menée par Bilodeau et al. (2007), une demande fut formulée auprès du Comité départemental d'éthique de psychologie de l'UQÀM. Le certificat de conformité est joint à l'appendice N. Afin de pouvoir obtenir la collaboration des sept écoles participant à cette étude, une demande a été adressée au comité de la recherche de la CSDM, qui a approuvé ce projet de recherche. Chaque direction des sept écoles, de même que la direction du dispositif à base communautaire, doit signer un formulaire de consentement indiquant leur accord à participer.

Plusieurs collectes de données dans cette thèse pourraient engendrer chez les participantes une anxiété liée à la présence des chercheurs, celles-ci pouvant se sentir évaluées (entrevues de groupe, rencontres de validation, observations dans les formations, les rencontres d'équipe

et les ateliers d'accompagnement scolaire). Conséquemment, avant le début de chacune des collectes de données, une attention particulière est portée à l'explication des buts de la recherche aux participantes. Une insistance est placée sur le fait qu'il ne s'agit pas d'évaluer leurs façons de faire, mais bien de mieux connaître et comprendre quelles sont, dans l'ensemble, les pratiques d'accompagnement scolaire de leur dispositif.

Malgré que la participation aux collectes de données de cette thèse puisse susciter une anxiété, il est également possible d'identifier des avantages qui en découlent. Ainsi, les participantes contribuent assurément à l'identification des pistes d'action prometteuses au regard du développement des pratiques d'accompagnement scolaire, favorisant de ce fait la réussite scolaire des élèves. De plus, la participation à cette thèse permet aux praticiennes de dégager les dimensions de leur pratique qui sont particulièrement innovantes, de même que des pistes de réflexion apportant des éléments nouveaux. Qui plus est, cette démarche de recherche, produisant un regard extérieur sur les pratiques, peut permettre aux praticiennes de réintégrer le vocabulaire plus scientifique qui a été attribué à leur action. Concernant plus spécifiquement les entrevues de groupe et les rencontres de validation, l'exercice de discussion en lui-même peut s'avérer très profitable pour les participantes, celles-ci ayant une occasion de partager leurs différentes visions (Schwandt, 2005). Enfin, toutes les participantes, de même que l'ensemble du personnel des deux dispositifs d'accompagnement scolaire, pourront prendre connaissance des résultats de cette thèse dans le cadre de rencontres de discussion. Ces échanges permettront un partage de savoirs et une réflexion sur l'action.

Afin d'assurer la confidentialité des participantes, plusieurs mesures sont prises. Tout d'abord, toutes les bandes audio, de même que les grilles d'observation dénominalisées sont gardées dans un classeur sous clef, dont seuls les membres de l'équipe de recherche ont accès. Également, pour chaque grille d'observation, un numéro est attribué et le nom de l'intervenante ne sera pas conservé dans une base de données. Ce numéro est associé à des informations telles que l'école dans laquelle l'intervenante travaille et le cycle scolaire de son groupe d'élèves. De plus, aucune information permettant d'identifier les intervenantes n'est donnée aux coordonnatrices, à la direction de l'école ou à la direction du dispositif à base

communautaire. Enfin, soulignons qu'un formulaire d'engagement à la confidentialité est signé par le second observateur, selon le modèle utilisé par la DSP. Après une période de cinq ans, le matériel audio sera détruit en le rendant inutilisable et les données de la GOPAS seront déchiquetées avec un appareil désigné à cet effet.

Voici une liste de tous les formulaires et documents en lien avec les procédures éthiques (voir appendice N) :

- Formulaire de consentement pour la direction du dispositif à base communautaire
- Formulaire de consentement pour les directions d'école du dispositif institutionnel
- Formulaire de consentement pour les directions d'école du dispositif à base communautaire
- Formulaire de consentement pour les intervenantes pour l'observation des ateliers
- Formulaire de consentement pour les intervenantes et coordonnatrices pour les rencontres d'équipe
- Formulaire de consentement pour les superviseurs, formateurs et intervenantes pour les formations
- Lettre informative aux parents
- Certificat de conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains du Comité départemental d'éthique de psychologie de l'UQAM
- Formulaire d'engagement à la confidentialité pour le second observateur

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Ce chapitre présente tout d'abord le plan d'analyse de données puis ensuite les résultats qui permettront de répondre, dans le chapitre VI « Discussion », à la première (construction de la pratique), à la deuxième (différences de pratique entre les deux dispositifs) et à la troisième question de recherche (concordance des pratiques avec les écrits scientifiques). Pour chacune des deux premières questions de recherche, les résultats sont exposés en fonction des quatre collectes de données et des deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Les tableaux 5.6 et 5.16 situés à la fin de chacune de question de recherche résument ces résultats.

5.1 Le plan d'analyse de données

Cette section détaille les analyses effectuées pour chacune des quatre collectes de données. Voici tout d'abord une présentation de la façon dont ces sources d'information seront triangulées pour répondre aux trois questions de recherche.

Tout d'abord, rappelons que la première et la quatrième collectes de données (les entrevues de groupe et les rencontres de validation, ainsi que les observations des ateliers) sont les deux sources principales de résultats et que les deux autres collectes (observations des formations et des rencontres d'équipe, collecte de ressources documentaires) constituent des données complémentaires. Conséquemment, les résultats qui sont rapportés dans cette thèse en lien à ces deux collectes de données complémentaires sont ceux qui complètent ou qui contredisent les données des entrevues de groupe et des rencontres de validation, ainsi que celles des observations des ateliers. Afin d'alléger le texte, les résultats qui renforcent ceux des entrevues de groupe et des rencontres de validation, ainsi que ceux des observations des ateliers ne sont pas exposés dans cette thèse. Le tableau 5.1 présente la contribution relative

projetée des quatre méthodes de collecte de données à la réponse aux trois questions de recherche.

Tableau 5.1

Contribution projetée en ordre d'importance des quatre collectes de données à la réponse aux trois questions de recherche

Questions de recherche	Question 1 : <i>Par quels processus peut-on expliquer la construction de ces pratiques ?</i>	Question 2 : <i>Dans quelle mesure des pratiques d'accompagnement scolaire situées dans deux contextes forts distincts sont-elles différentes ?</i>	Question 3 : <i>Dans quelle mesure ces pratiques se rapprochent ou s'éloignent des pratiques reconnues comme étant prometteuses en accompagnement scolaire ?</i>
Concepts de référence	<ul style="list-style-type: none"> - Contexte - Structures - Expérience singulière et processus réflexifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités éducatives réalisées - Compétences ciblées - Pratiques auprès des parents - Pratiques de collaboration 	Recension des écrits présentée au chapitre 2
Contribution projetée des collectes de données en ordre d'importance	1. Entrevues de groupe et rencontres de validation/Observations des formations et des rencontres d'équipe	1. Entrevues de groupe et rencontres de validation/Observations des ateliers	Question appuyée sur les données recueillies pour la question 2.
	2. Documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels	2. Observations des formations et des rencontres d'équipe	
	3. Observations des ateliers	3. Documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels	

Le tableau 5.1 montre que certaines collectes de données apporteront davantage d'informations que d'autres au regard des trois questions de recherche. Ainsi, il indique que les entrevues de groupe et les rencontres de validation sont la source prédominante de données. Dans le cas où des résultats similaires sont recueillis parmi les collectes de données complémentaires, l'ordre d'importance présenté dans le tableau 5.1 détermine sous quelle collecte de données sont rapportés ces résultats. Par exemple, pour la première question de

recherche, des données semblables recueillies dans l'observation des formations et dans les ressources documentaires sont exposées dans la section des résultats sur l'observation des formations.

5.1.1 Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation

L'analyse des données est conduite selon la méthode proposée par Huberman et Miles (1991), selon laquelle il y a élaboration de codes en fonction du cadre théorique et des thèmes qui reviennent fréquemment dans le discours des personnes interrogées. Ces auteurs proposent d'établir une liste préliminaire des codes servant à guider l'analyse. Selon Van der Maren (2003), lorsqu'aucune grille d'analyse du sujet à l'étude n'est disponible dans les écrits scientifiques, le chercheur doit tenter d'en construire une en réalisant une modélisation provisoire, qui se traduit par l'identification de thèmes et de questions auxquelles le matériel recueilli pourra apporter un éclairage. Cette liste, qui est appelée à se transformer, s'enrichir et se modifier au fil de l'analyse du matériel, est développée en s'appuyant sur les écrits scientifiques et sur la théorie générale de la pratique présentée plus tôt. Dans le cadre de cette thèse, les codes sont établis de façon à répondre à la première et à la deuxième question de recherche concernant la construction de la pratique et sa mise en œuvre selon deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Les codes relatifs à la construction de la pratique font référence, entre autres, à la supervision et à la formation des intervenantes, ainsi qu'aux rencontres d'équipe. Les codes ayant trait à la pratique cherchent à expliciter les interventions qui sont mises en place. En fonction des premières lectures des écrits scientifiques, l'équipe de chercheurs a convenu d'identifier trois codes représentant les types de pratiques d'accompagnement scolaire les plus fréquemment décrits: 1) les pratiques académiques, qui ont trait aux interventions visant la réalisation des tâches scolaires ; 2) les pratiques instrumentales, faisant référence aux interventions visant l'acquisition de méthodes de travail ; 3) les pratiques socio-affectives, qui concernent les interventions ayant pour objectif de développer des compétences sociales et affectives chez les élèves. Cette catégorie de pratique comprend aussi la gestion comportementale.

Suite aux entrevues de groupe, le matériel audio recueilli est transcrit intégralement dans un fichier Microsoft Word. Dans un deuxième temps, la procédure de codification est supportée par l'utilisation du logiciel Sémato, qui offre une catégorisation préalable du matériel qualitatif par analyse sémantique du matériel à traiter. À travers les codes proposés par le logiciel, une sélection de ceux qui sont pertinents quant à l'objet de cette thèse est réalisée. Ceux permettant de préciser la codification déjà établie en fonction des écrits scientifiques et du cadre conceptuel sont ajoutés. La liste finale de la codification ainsi que leur opérationnalisation est jointe en appendice L. Durant tout le processus d'analyse, des mémos descriptifs et interprétatifs sont rédigés selon la codification. Ces mémos ont plusieurs fonctions, notamment la réflexion sur de nouvelles avenues à explorer lors des rencontres de validation, de même que l'identification des éléments devant être inclus dans la GOPAS. Également, les mémos ont pour objectif de noter toute réflexion analytique en lien aux trois questions de recherche. Ils permettent ainsi d'inscrire des informations relatives aux similitudes et aux différences quant à la pratique et sa construction selon les structures des deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Enfin, en lien avec la troisième question de recherche de cette thèse, les mémos peuvent permettre d'amorcer l'identification des éléments de la pratique se rapprochant ou s'éloignant des interventions jugées comme étant prometteuses dans les études existantes.

En ce qui concerne les rencontres de validation, la méthode d'analyse utilisée consiste à apporter des correctifs au rapport préliminaire en fonction des recommandations des participantes, afin de se rapprocher le plus possible de la représentation qu'elles ont de leur approche d'intervention. Dans le cas où il y a impossibilité d'apporter les modifications proposées par les participantes, en raison d'une divergence trop grande en lien aux résultats obtenus suite aux entrevues de groupe, les limites en jeu sont exposées dans cette thèse.

5.1.2 Les observations des formations et des rencontres d'équipe

La procédure d'analyse des observations des formations et celle des observations des rencontres d'équipe suit le même plan, étant organisée en fonction de la première et de la deuxième question de recherche relatives à la construction et à la modélisation de la pratique.

Rappelons que cette collecte de données ne concerne que le dispositif à base communautaire et qu'en fonction des autorisations obtenues, la forme des données recueillies n'est pas identique. Dans les cas où le matériel qualitatif est enregistré sur une bande audio, une retranscription intégrale est tout d'abord réalisée dans un fichier Microsoft Word. Lorsque les données sont recueillies par une prise de notes, celle-ci est réorganisée de façon à être divisée selon chaque prise de parole en établissant une distinction entre les coordonnatrices et les intervenantes, afin de faciliter la codification subséquente. Ensuite, l'analyse des données est effectuée selon la méthode de Huberman et Miles (1991) présentée dans la section 5.1.1. L'appendice M présente la liste des codes utilisés, qui ont été élaborés selon le cadre théorique et les thèmes ayant émergé dans le discours des participantes. Un code « autre » est prévu pour prendre compte des données ne pouvant s'intégrer dans la grille de codification. Une analyse appuyée sur cette procédure est effectuée pour chaque formation et rencontre d'équipe, pour ensuite mettre en commun ces données selon les différents codes thématiques. Le tableau 5.2 présente le schéma d'analyse pour les observations des formations et des rencontres d'équipe.

Tableau 5.2
Schéma d'analyse pour les observations des formations et des rencontres d'équipe

		Formations (gestion de groupe et soutien parental)	Rencontres d'équipe (Écoles E et G)
Question 1 : Construction des pratiques	<i>1. Rôle du formateur ou de la coordonnatrice</i>	x	x
	<i>2. Le contexte et les structures</i>	x	x
	<i>3. L'expérience singulière et les processus réflexifs</i>	x	x
Question 2 : Modélisation des pratiques	<i>Résumé de contenu</i>	Selon l'approche et le type d'intervention conseillée	<u>Selon cette codification :</u> - Pratiques auprès des élèves et des parents dans les ateliers - Pratiques auprès des élèves et des parents à domicile - Collaboration entre les différents acteurs

* Pour une définition plus détaillée des concepts se rapportant à la question 1 sur la construction de la pratique, voir tableau 4.10 à la section 4.3.

Le tableau 5.2 montre que la question relative à la construction de la pratique est étudiée sous l'angle de trois dimensions. La première d'entre elles est le rôle du formateur dans le cas des formations ou de la coordonnatrice en ce qui concerne les rencontres d'équipe. Cette première analyse vise à identifier quels sont les types de savoirs qui sont véhiculés par ces derniers (théoriques, fondés sur l'expérience) et le style d'animation qu'ils emploient (exposés magistraux, incitation à la réflexion personnelle, au partage d'expériences et à l'apprentissage collectif, etc.). La deuxième dimension étudiée réfère au contexte (historique, social, culturel) et aux structures sociales (règles administratives, normes, valeurs) évoqués dans le discours des formateurs, des coordonnatrices et des intervenantes et leur influence sur les pratiques (contraignantes, habilitantes). Le troisième et dernier élément examiné quant à la construction de la pratique a trait à l'expérience singulière et aux processus réflexifs. Est analysé, entre autres, comment les intervenantes en viennent à redéfinir leur pratique et le sens qui y est sous-jacent lorsqu'elles abordent des problématiques dans les formations ou les rencontres d'équipe. L'analyse de la deuxième question de recherche ayant trait à la mise en

œuvre des pratiques s'appuie sur la description des interventions éducatives auxquelles réfèrent les formateurs, les coordonnatrices ou les intervenantes. Dans le cas des formations, un résumé du contenu est effectué, puisque l'objectif n'était pas de parvenir à une analyse détaillée. Par exemple, pour la formation en gestion de groupe, une description de l'approche adoptée est dressée, de même qu'une revue des différentes interventions conseillées. En ce qui concerne les rencontres d'équipe, le contenu est analysé en s'inspirant du système de codage déjà établi pour les entrevues de groupe. Voici comment les propos sont organisés : pratiques auprès des élèves et des parents dans les ateliers après l'école (académique, instrumental, socio-affectif), pratiques auprès des élèves et des parents pour le volet d'intervention à domicile (académique, instrumental et socio-affectif) et collaboration entre les différents acteurs (dispositif-école, etc.).

5.1.3 Les documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels

Pour chaque document recueilli dans les deux dispositifs, une fiche synthèse est tout d'abord créée. Cette fiche comprend l'identification du dispositif, la date de publication, le type de document (administratif, outil pédagogique, pamphlet promotionnel, etc.), ainsi que l'auteur. En second lieu, chaque document est lu afin de repérer les informations correspondant aux critères explicités dans la section 5.1 (entre autres, les données qui complètent ou qui contredisent les résultats des entrevues de groupe et des rencontres de validation, ainsi que des observations des ateliers). Ces éléments sont ensuite transcrits dans la section « contenu » de la fiche synthèse. Dans un troisième temps, l'analyse des éléments identifiés dans les documents est réalisée par une codification suivant la même grille (appendice M) que celle présentée à la précédente section et adhérant à l'approche de Huberman et Miles (1991) (excluant la dimension 1 sur le rôle du formateur ou de la coordonnatrice). Pour chacun des dispositifs, une mise en commun des données analysées dans les fiches synthèse est effectuée, ceci permettant par la suite de conduire une analyse comparative entre le dispositif à base communautaire et le dispositif institutionnel.

5.1.4 Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire

▪ **Le calcul de puissance**

Avant d'expliciter les différents types d'analyses utilisés quant aux données recueillies lors des observations dans les ateliers d'accompagnement scolaire, voici le calcul de puissance justifiant la taille de l'échantillon. Considérant que les vingt-quatre observations ne sont pas indépendantes (chaque intervenante étant observée à deux reprises), la taille de l'échantillon est égale au nombre d'intervenantes observées ($n = 14$). Également, comme il s'agit d'une étude de cas, il est impossible de se référer aux études existantes afin d'estimer les valeurs qui permettent de faire le calcul de puissance. Conséquemment, ces valeurs sont déterminées en s'appuyant sur les données qualitatives collectées lors des entrevues de groupe, qui montrent qu'en comparaison au dispositif institutionnel, le dispositif à base communautaire déploie dans une plus grande mesure des pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives. Dans la GOPAS, les items correspondant à ces dimensions comportent pour la plupart des échelles de Likert à quatre points (0-1-2-3), la cote trois équivalant à une plus grande présence du type de pratique observé (les cotes 0 et 1 signifiant généralement l'absence ou une faible fréquence du type de pratique mesuré, alors que les cotes 2 et 3 désignent leur présence). Il est donc présumé que les valeurs seront plus élevées dans le cas du dispositif à base communautaire que pour le dispositif institutionnel et que la variance entre les valeurs des deux dispositifs sera moyenne. La puissance est calculée avec la statistique delta δ .

$$\delta = d \sqrt{N}$$

Où

$$d = \mu_1 - \mu_0 / \sigma$$

$N = 14$ (il y a 14 intervenantes observées en 24 observations)

μ_1 = estimation de la moyenne du dispositif à base communautaire (2)

μ_0 = estimation de la moyenne du dispositif institutionnel (1,5)

σ = estimation de l'écart type moyen (0.7)

Ce calcul de la puissance égale 2.65. En se référant à la table statistique de la puissance tirée de Howell (1997), la puissance est de 0,75 avec un seuil alpha de 0,05 pour un test bilatéral. Cela signifie qu'il y a 75% de chances de rejeter à juste titre l'hypothèse nulle si elle est erronée, l'hypothèse nulle étant qu'il n'y a pas de différence de pratique entre les deux dispositifs d'accompagnement scolaire.

Il est possible de présumer que la puissance serait plus élevée si la taille de l'échantillon incluse dans le calcul équivalait au nombre total d'observations ($N = 24$). L'effet de plan, qui sera explicité subséquent dans cette section, permet de corriger pour la non-indépendance des observations en prenant compte de la corrélation intra-classe (corrélation entre les scores d'un même sujet). Voici comment le calcul de puissance peut être revu en prenant compte de l'effet de plan. Plutôt que de déterminer $N = 14$ sujets (intervenantes), le nombre d'observations total ($N = 24$) est divisé par l'effet de plan moyen, qui est de 1,30, ce qui équivaut à 18,46. En reprenant le calcul ci-haut démontré dans lequel N égale maintenant 18,46 sujets considérés comme indépendants, la puissance est de 0,86.

■ **Précisions concernant les analyses**

Tel qu'indiqué précédemment, une correction permettant de prendre compte de la non indépendance des 24 observations est effectuée en fonction de la corrélation intra-classe. Cette procédure est calculée séparément pour les trois échelles décrites précédemment (pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives). La corrélation intra-classe permet

ensuite d'estimer « l'effet de plan ». La formule permettant de calculer un effet de plan est celle-ci :

$$\text{Effet de plan} = 1 + \rho (m-1)$$

où

ρ = corrélation intra-classe

m = taille moyenne des grappes $(24/14) = 1,71$

Une valeur de 1 signifie que l'effet de plan est nul et une valeur de 2 est considérée comme un effet de plan élevé. Les scores obtenus sont de 1,32 pour l'échelle académique, 1,23 pour l'échelle instrumentale et de 1,36 pour l'échelle socio-affective. La moyenne de l'effet plan total correspond à 1,30.

Voici maintenant la description de l'ensemble des analyses effectuées pour les données de la GOPAS. Toutes les analyses visent une comparaison des résultats des deux dispositifs d'accompagnement scolaire et sont réalisées dans les logiciels d'analyse statistique STATA (version 10.1) et SPSS (version 14.0). Les résultats sont présentés de façon à décrire les scores obtenus pour chacun des 15 blocs de l'instrument d'observation (voir section 4.3.2). Tout d'abord, les moyennes des deux dispositifs aux trois échelles (académique, instrumental et socio-affectif) sont comparées selon un test t paramétrique corrigé pour effet de plan. Ensuite, à l'intérieur de chaque bloc de l'instrument, le type d'items peut varier. Pour les items ayant une échelle de Likert à quatre ou cinq points, les moyennes des deux dispositifs sont comparées en utilisant un test t Mann Whitney corrigé pour effet de plan. Les items comportant des choix de réponse dichotomiques (oui ou non) sont analysés avec un test de différence de proportion corrigé pour effet de plan, permettant de déterminer la présence ou l'absence d'une association entre deux variables catégorielles ou nominales. En raison de la correction pour effet de plan, les tests de différence de proportion sont présentés sous la distribution F plutôt que χ^2 . Enfin, l'analyse du matériel qualitatif se trouvant dans les sections « observations additionnelles » de l'instrument est effectuée par un résumé, pour chacun des items, des données qui y sont inscrites. S'il y a lieu, une analyse est réalisée afin

de comparer pour chaque item les données obtenues selon le dispositif d'accompagnement scolaire. Il est à noter que le traitement de ces données qualitatives ne vise pas une analyse fine et détaillée mais plutôt un repérage des éléments apportant des informations supplémentaires à celles collectées par les échelles dichotomiques ou de Likert.

5.2 Première question de recherche

La première question de recherche portant sur la construction de la pratique est énoncée comme suit : « Par quels processus peut-on expliquer la construction de ces pratiques ? » Les données recueillies en lien à cette question de recherche documenteront tout d'abord le contexte (socioéconomique, culturel, historique, organisationnel) dans lequel prennent place les deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Par la suite, les éléments relatifs à la structure organisationnelle sont exposés (organisation du service, approche et objectifs visés, rôle de la coordonnatrice, formes de développement professionnel offertes, modalités de collaboration entre les différents acteurs, etc.). Finalement, les résultats sur les processus réflexifs collectifs sont présentés. Notons que cette dernière section inclut les données propres aux expériences singulières et aux effets perçus des pratiques. En effet, compte tenu que les collectes de données portant principalement sur la construction de la pratique réunissent les participantes en groupe (entrevues de groupe et validations, observation des formations et des rencontres d'équipe), il est difficile de distinguer ce qui relève d'un apprentissage découlant d'une action individuelle versus d'une réflexion collective.

5.2.1 Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation

L'analyse du matériel recueilli dans les entrevues de groupe et les rencontres de validation est effectuée en fonction de la procédure de codification explicitée dans la section 5.1.1, faisant notamment état du contexte, des structures et des processus réflexifs. Cette analyse est aussi appuyée sur les mémos descriptifs et interprétatifs ayant émergé au fil de la codification.

5.2.1.1 Dispositif institutionnel

Le contexte Les entrevues de groupe et les rencontres de validation ont permis de recueillir quelques éléments relatifs au contexte dans lequel sont situées les deux écoles du dispositif institutionnel. Dans l'école A, le service d'accompagnement scolaire est en fonction depuis 9 ans, alors que celui de l'école B existe depuis 17 ans. Plusieurs des données recueillies ont trait au contexte culturel. En effet, les praticiennes font régulièrement référence au nombre élevé de parents éprouvant des difficultés à soutenir leur enfant dans sa vie scolaire en raison de la barrière de la langue, plusieurs ne maîtrisant pas le français. Conséquemment, il est parfois difficile d'entrer en relation avec ces parents. Elles notent toutefois que la récente embauche d'interprètes de la CSDM contribue à diminuer cet obstacle à la communication avec ces parents lorsqu'une situation exige qu'ils entre en contact avec eux, tel un problème de comportement. D'ailleurs, nombreux sont les élèves pour qui le français est leur langue seconde, ce qui contribue aux difficultés scolaires qu'ils vivent.

Les structures/l'organisation du service Pour les deux écoles de ce dispositif, le service d'accompagnement scolaire débute au mois d'octobre et se termine au mois de mai. Les ateliers ont une durée de 60 minutes pour l'école A et de 80 minutes pour l'école B. L'école A comprend 6 intervenantes et l'école B en compte 15. Dans cette école, les groupes sont composés de 5 à 12 élèves et dans l'école B, les groupes sont formés de 15 élèves. La procédure de recrutement des élèves est comparable dans les deux écoles. En début d'année, une lettre est envoyée à tous les parents, les informant du service d'accompagnement scolaire et les invitant à donner leur consentement s'ils souhaitent que leur enfant participe. Une fois les consentements des parents obtenus, les enseignants procèdent à une sélection en privilégiant les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou n'ayant pas les conditions requises à la maison pour effectuer leurs devoirs leçons, notamment l'absence de soutien parental. Si un élève est sélectionné mais que ses parents n'avaient pas donné leur consentement, l'enseignant prend contact avec ces derniers afin de leur exposer la pertinence du service d'accompagnement scolaire pour leur enfant et les impacts positifs qui pourraient en découler. En plus de la problématique langagière, les intervenantes soutiennent devoir composer avec plusieurs élèves qui présentent des difficultés comportementales. Lorsque les

problèmes d'ordre comportemental persistent chez un élève malgré les interventions qui ont été réalisées, il est retiré du service après deux avis transmis aux parents pour l'école A et trois avis pour l'école B, cette pratique n'étant toutefois pas courante, dépassant rarement cinq élèves par année.

Les compétences minimales devant être requises par les intervenantes ne sont pas identiques dans les deux écoles. Dans l'école A, les intervenantes doivent avoir complété un secondaire V et ne détenir aucun antécédent judiciaire. En ce qui a trait à l'école B, le critère de recrutement est une formation de quatrième secondaire. Toutefois, les intervenantes des deux écoles doivent avoir connu des expériences de travail auprès d'enfants. De façon générale, les intervenantes du dispositif institutionnel sont des parents du quartier. Dans l'école B, des étudiants universitaires, principalement en éducation, sont aussi recrutés comme personnel de l'aide aux devoirs. Au cours de l'année 2005, le service d'accompagnement scolaire des deux écoles fut appelé à se syndicaliser, leur employeur étant maintenant la Commission scolaire de Montréal. Les intervenantes relèvent toutefois de la direction de l'école. Cette modification fait en sorte que les praticiennes se voient maintenant offrir la possibilité d'obtenir un poste jumelé, comprenant la surveillance lors de la période des dîners, ainsi que l'accompagnement scolaire. Bien qu'elles affirment dans les entrevues de groupe que le taux de roulement du personnel est relativement faible, les praticiennes de l'école B rapportent une diminution du personnel dans les dernières années en raison de difficultés de recrutement.

Les structures/approches et objectifs visés Les intervenantes du dispositif institutionnel estiment que la visée du service d'accompagnement scolaire est de venir en aide aux élèves ayant des difficultés scolaires. En offrant un ratio intervenante-élèves plus petit que celui de l'enseignement en classe, elles croient que cela contribue à favoriser la création d'un contexte moins strict, laissant davantage place à l'encadrement individuel. Le service d'accompagnement scolaire est également perçu comme une occasion de faire réaliser l'importance de la réussite scolaire aux élèves, en la mettant en lien avec l'occupation professionnelle future à laquelle ils aspirent. Par ailleurs, les praticiennes du dispositif institutionnel conçoivent que le service d'accompagnement scolaire pallie à un encadrement parental lacunaire du cheminement scolaire des élèves. Tel qu'indiqué, ce manque

d'engagement de la part des parents est fréquemment perçu comme étant relié à la barrière de la langue. Par le biais du service d'accompagnement scolaire, on aspire à ce que l'élève, une fois à la maison, ait terminé ses devoirs et leçons et qu'il ait compris les notions à intégrer.

Les structures/rôle de la coordonnatrice Dans les deux écoles de ce dispositif, la fonction de la coordonnatrice est d'assurer la bonne marche du service. Celle-ci se consacre à la coordination et la gestion et n'a pas de groupe d'élèves attribué. À chaque jour, elle se charge de la supervision, en circulant entre les groupes afin de veiller au bon déroulement des ateliers. Elle demeure disponible lorsqu'il y a des situations problématiques, intervenant indirectement en supportant les praticiennes ou directement auprès d'élèves. Si un élève perturbe le groupe, c'est la coordonnatrice d'équipe qui entre en contact avec les parents pour l'école B, et en ce qui concerne l'école A, c'est l'adjoint à la direction qui s'en charge. Dans l'école B, la fonction de coordonnatrice d'équipe comprend aussi le recrutement, l'embauche du personnel ainsi que la formation.

Les structures/pratiques collaboratives Les praticiennes reconnaissent l'importance de la collaboration avec divers acteurs du milieu scolaire, tels que la direction de l'école, les enseignants et les professionnels. En ce qui concerne la collaboration des praticiennes avec la direction de l'école, la situation des deux écoles semble différente. Dans l'école A, elles sont unanimes à dire qu'elles peuvent compter sur l'appui de la direction lorsque des situations problématiques surviennent, que ce soit avec des parents ou des élèves. Dans l'école B, elles souhaiteraient pouvoir obtenir plus de soutien de la part de la direction et être davantage intégrées dans la vie scolaire de l'école. Pour ce qui est de la collaboration avec les enseignants, les intervenantes affirment pour la plupart pouvoir communiquer avec eux lorsqu'elles le désirent. Pour certaines, les occasions d'échange avec les enseignants sont presque quotidiennes, plusieurs enseignants demeurant dans leur local après les heures de classe. Assistant indirectement aux ateliers d'accompagnement scolaire, certains enseignants sont disponibles pour répondre aux interrogations des intervenantes. Dans l'école B, les enseignants sont incités par la coordonnatrice, en début d'année scolaire, à communiquer avec l'intervenante en charge des élèves de son groupe. Également, certains enseignants peuvent dresser, à l'intention des intervenantes, un plan des devoirs et leçons à effectuer lors

des ateliers d'accompagnement scolaire. Toutefois, on note dans l'école A que dans quelques cas, cet échange d'informations sur les devoirs et leçons à effectuer ne se réalise pas et nuit aux intervenantes qui tentent d'identifier les tâches scolaires des élèves. Lors de cette collecte de données, les praticiennes de cette école analysent et tentent de planifier des solutions pouvant être mises en place afin d'être informées des tâches scolaires de leurs élèves. Outre ces modalités de contact, les intervenantes soutiennent qu'elles peuvent laisser des notes dans le pigeonier de l'enseignant ou dans l'agenda de l'élève si elles souhaitent discuter de la situation d'un élève. Enfin, une autre forme de collaboration fut relevée par les praticiennes des deux écoles en lien avec les professionnels (par exemple des conseillers pédagogiques). Lorsque les intervenantes souhaitent être guidées dans la façon d'expliquer une notion à un élève, elles en font la demande à la coordonnatrice, qui consulte ces professionnels de l'école et leur transmet l'information.

Formation du personnel La formation du personnel dans ce dispositif se réalise majoritairement en réponse à un questionnaire d'une intervenante, portant par exemple sur les actions à mettre en place auprès d'un élève présentant un trouble de comportement. Cette formation de nature situationnelle est réalisée par la coordonnatrice. Dans l'école B, les praticiennes ont pu assister à un perfectionnement qui était également offert au personnel du service de garde, portant sur la gestion de comportement et la motivation. Également dans cette école, des documents informatifs déterminés par la coordonnatrice peuvent être distribués aux intervenantes au besoin (voir section 5.3.3.1).

Les processus réflexifs individuels et collectifs Aucune forme de réflexivité collective formelle n'est implantée dans le dispositif institutionnel. Les intervenantes rapportent toutefois pouvoir échanger rapidement avant le début des ateliers lorsqu'elles ont des conseils à demander aux autres intervenantes ou à la coordonnatrice.

Les praticiennes affirment observer chez les élèves des effets découlant de leurs interventions, ce qui contribue à renforcer leurs façons de faire. En plus de constater qu'ils terminent leurs devoirs et leçons, une augmentation de la motivation face à l'école et une amélioration de la confiance en soi sont notées. La plupart des intervenantes mentionne

observer un accroissement des résultats scolaires sur le bulletin ou les contrôles hebdomadaires. Cependant, une minorité indique percevoir dans l'ensemble un effet de protection, signifiant qu'il n'y a pas d'amélioration marquée chez plusieurs élèves, mais que toutefois l'absence du service d'accompagnement scolaire pour ces derniers résulterait en une diminution de la performance scolaire. D'autres intervenantes soulèvent que la nature des effets observés est différente d'un élève à l'autre et que pour certains, la résultante de la participation aux ateliers d'accompagnement scolaire est plutôt d'ordre comportemental.

5.2.1.2 Dispositif à base communautaire

Le contexte En 1985, des organismes communautaires du quartier dans lequel se situe ce dispositif ont constaté un accroissement des problèmes psychosociaux chez les jeunes. Ce regroupement a conduit à la création d'une table de concertation, qui comprend, au moment des entrevues de groupe, 30 organismes du quartier ciblant les jeunes de 12 à 20 ans. Suite à une analyse des données socio-économiques du quartier, des pistes d'intervention prioritaires ont été identifiées afin de répondre aux besoins de cette clientèle; la nécessité d'agir sur le phénomène du décrochage scolaire fut une orientation majeure en raison de la sous-scolarisation des jeunes vivant dans ce quartier. Suite à ces constats, la table de concertation développa le dispositif à base communautaire, constituant un projet de prévention du décrochage scolaire. C'est en 1988 que le dispositif fut créé et en 1992 qu'il fut reconnu comme organisme communautaire sans but lucratif.

Plus spécifiquement en lien avec la clientèle recevant un soutien à domicile, trois types de familles ont été décrites par les praticiennes, en fonction de leur réceptivité face au service ;

- 1) Les familles relativement motivées et faciles à apprivoiser; elles sont caractérisées par leur ouverture et le fait qu'elles prennent l'initiative de demander de l'aide.
- 2) Les familles ayant besoin d'être apprivoisées; elles peuvent ressentir certaines craintes face à la présence d'un étranger dans leur domicile, comme la peur d'être jugé.
- 3) Les familles en très grandes difficultés sur le plan psychosocial. Depuis les dernières années, les praticiennes indiquent qu'il y a eu une augmentation des familles en très grandes difficultés sur le plan psychosocial.

Ainsi, le dispositif à base communautaire deviendrait plus connu par les gens du quartier. Les

familles ayant des difficultés psychosociales et qui étaient fermées tendent graduellement à diminuer leurs résistances en raison de l'approche du dispositif, qui valorise l'adoption par les intervenantes d'une attitude témoignant du non jugement et l'assurance de la confidentialité. Enfin, les intervenantes indiquent que plusieurs communautés ethniques composent actuellement la clientèle du dispositif à base communautaire, ce qui contraste avec le profil presque entièrement québécois de souche qui prévalait auparavant.

Les structures/l'organisation du service Initialement géré par un comité d'une table de concertation jeunesse, le dispositif à base communautaire est, depuis 1992, dirigé par un conseil d'administration. Formé d'environ une dizaine de membres, le conseil comprend des personnes ayant diverses expériences professionnelles, certaines parmi elles étant des parents ayant utilisé le service. Le fonctionnement global du dispositif est sous la responsabilité d'un directeur, épaulé par un assistant et un secrétaire-comptable. Deux types de services sont fournis: un programme de soutien scolaire offert aux élèves quatre soirs par semaine après les classes, dans les locaux de leur école, ainsi que de l'aide à domicile destinée aux parents et à leur enfant. Les familles reçoivent un ou l'autre des services ou les deux conjointement. Les services reposent sur une étroite collaboration avec cinq écoles primaires du milieu. Pour chaque école, une coordonnatrice supervise une équipe d'intervenantes. Les groupes se situent généralement entre quatre à huit élèves. De façon générale, les tâches scolaires débutent environ vers 15 :30 et l'atelier se termine à 16 :30. Dans le cas du volet soutien parental, une intervenante se rend au domicile de l'élève avant ou après l'heure du souper, à raison d'une fois par semaine. La durée des activités peut varier, allant de 75 minutes lorsque les intervenantes n'utilisent pas l'informatique, à 90 minutes lorsqu'elles s'en servent.

Afin de mener à bien le volet d'accompagnement scolaire à l'école, un superviseur du programme de soutien scolaire est chargé de diriger les cinq coordonnatrices d'équipe dans les cinq écoles du quartier. Ces coordonnatrices d'équipe sont pour la plupart des résidentes de la communauté, formées dans le domaine des sciences humaines. Chacune des écoles regroupe une coordonnatrice d'équipe et en moyenne six intervenantes ayant des groupes d'élèves. Le programme parental est aussi orchestré par deux superviseurs, chargés de former et de superviser le personnel. Pour les deux types de services, le dispositif compte environ 30

intervenantes, dont des parents du quartier, des étudiantes de niveau collégial et universitaire provenant de différentes disciplines, auxquels s'ajouteront, en plus petit nombre, des bénévoles et des travailleurs sociaux. Également, une coordonnatrice du projet ordinateur collabore avec les membres du personnel afin de les soutenir dans les activités pédagogiques nécessitant l'utilisation de l'informatique.

Ce sont les enseignants qui entament la procédure de recrutement des élèves, ayant la responsabilité d'identifier ceux qui bénéficieraient du service d'accompagnement scolaire. Les élèves qu'ils doivent sélectionner sont ceux qui présentent des difficultés scolaires et/ou l'absence de conditions matérielles, relationnelles et environnementales favorables au bon déroulement de la période des devoirs et leçons. Notons toutefois que ceux qui présentent un trouble de comportement pouvant nuire au fonctionnement du groupe ne sont, en principe, pas admissibles à recevoir les services d'accompagnement scolaire après l'école. Habituellement, lorsqu'un élève ayant des difficultés de comportement est identifié par les enseignants dans le processus de sélection, les coordonnatrices offrent aux parents le service d'intervention à domicile seulement. Notons également que les intervenantes font, à la fin de l'année scolaire, des recommandations pour chaque élève concernant la pertinence de la poursuite du service. Ces propositions sont aussi retenues dans le processus de sélection. Une fois les élèves identifiées, les coordonnatrices forment les groupes, pour ensuite adresser une demande d'autorisation aux parents. Enfin, dans certains cas, la sélection des élèves connaît une étape supplémentaire, suite à celle qui est initialement réalisée par les enseignants : parmi les élèves qui ont été identifiés, un second tri est effectué conjointement par la coordonnatrice et la direction de l'école. Cette collaboration permet ainsi aux deux acteurs de s'assurer que les critères de sélection du dispositif à base communautaire sont bien respectés, tout en conduisant à un partage d'informations visant à distinguer les élèves qui évolueront au sein des ateliers d'accompagnement scolaire et ceux qui bénéficieront du service à domicile.

Généralement, les deux modalités de services (ateliers et interventions à domicile) sont proposées aux parents lors de la rencontre d'inscription en début d'année scolaire. Ceux-ci peuvent alors opter simplement pour les séances après les classes, ou uniquement les interventions à domicile, ou dans certains cas, les deux types de services. Dans d'autres

situations, lorsque l'on estime que l'élève a acquis suffisamment d'autonomie en ateliers, on peut envisager que le soutien à domicile soit entamé afin d'outiller les parents pour préserver la maintenance des acquis, et ce, parfois en milieu d'année scolaire.

Les structures/approches et objectifs La mission du dispositif à base communautaire telle que présentée par les praticiennes est axée sur la nécessité d'intervenir auprès des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires, et ce, préventivement, avant que la situation ne s'aggrave. Concevant que les difficultés scolaires ne résident pas dans les devoirs et leçons, mais bien dans l'attitude face à ces tâches, elles font du développement de la motivation et de l'estime de soi une de leurs priorités. Afin d'accorder une attention particulière à chaque élève, le dispositif à base communautaire a fait en sorte que les groupes d'accompagnement scolaire soient composés d'un petit nombre d'élèves. Les pratiques des intervenantes peuvent ainsi être diversifiées en fonction des besoins particuliers de chacun. De plus, les praticiennes indiquent qu'un contact plus personnalisé favorise l'établissement d'une relation privilégiée, offrant fréquemment l'occasion de souligner les forces observées chez les élèves.

Afin que les élèves puissent maintenir les acquis réalisés lors des ateliers à l'école, le dispositif à base communautaire se donne aussi pour mission d'intervenir auprès des parents, se positionnant dans un rôle de soutien auprès de ces derniers. Compte tenu que leurs interventions visent à long terme l'appropriation par les parents de la démarche de soutien scolaire, ce dispositif ne se définit pas comme un organisme qui se substitue à eux, tant en ce qui concerne le volet d'intervention après l'école que celui dans la famille. Donc, leur objectif est de donner aux parents les outils leur permettant de parvenir à accompagner leur enfant dans ses devoirs et ses leçons. De plus, les praticiennes sont d'avis qu'en ne travaillant qu'avec l'élève, on néglige une foule de renseignements qui permettent d'avoir une compréhension plus riche de ce qu'il vit, et par conséquent, les interventions peuvent être moins adaptées à sa réalité. Cependant, les praticiennes rapportent que les motivations des parents à inscrire leur enfant aux services d'accompagnement scolaire sont diverses. Certaines familles reçoivent les services du dispositif à base communautaire afin de s'outiller, alors que pour d'autres, aucune volonté d'engagement dans la vie scolaire de leur enfant n'est perçue. Lorsque les intervenantes constatent que davantage d'implication de la part des

parents bénéficierait à l'enfant, elles tentent de les inciter à assister ce dernier, que ce soit au regardant ses travaux ou bien en l'écoutant faire une lecture. S'adaptant aux besoins présentés par les parents, l'unique objectif des praticiennes, pour certains d'entre eux, est de les amener à être présents auprès de leur enfants dans son cheminement scolaire. Cependant, dans certains cas, il arrive que le potentiel de prise en charge de la famille par elle-même soit presque inexistant, malgré la présence du service d'accompagnement scolaire. Cette réalité est surtout rencontrée avec les parents analphabètes ou allophones. Dans ces situations, l'identification d'un membre de la famille en mesure de soutenir l'enfant, que ce soit un grand frère, une tante, est privilégiée afin de s'assurer qu'une personne sera en charge d'assumer ces tâches une fois que les services prendront fin.

Dans leur approche auprès des parents, les intervenantes axent leurs pratiques sur la transmission d'informations positives sur leur enfant. Les praticiennes expliquent qu'en raison des difficultés scolaires éprouvées par les élèves recevant les services du dispositif à base communautaire, il n'est pas rare que les contacts entre les parents et l'école puissent avoir été teintés d'éléments négatifs et potentiellement décourageants. Il semble donc que cette façon de faire contribue à réduire les résistances que les parents peuvent entretenir face à l'école. Également, les praticiennes placent aussi un accent sur l'importance de la prédisposition à écouter les parents si le besoin est présent. En effet, dans certains cas, elles doivent entreprendre les périodes d'intervention à domicile en débutant par de l'écoute active auprès des parents plutôt que de s'attarder aux devoirs et leçons. Ainsi, un nombre important de parents qui reçoivent le service à domicile connaissent des problématiques personnelles qui peuvent les limiter dans l'accompagnement de leur enfant dans ses études. Or, l'écoute active permet aux parents d'être ensuite davantage disponibles auprès de leur enfant. Toutefois, les intervenantes doivent demeurer vigilantes à ce que les périodes d'intervention à domicile ne deviennent pas entièrement mobilisées par l'écoute active. Elles réfèrent les parents vers des ressources appropriées au besoin, allant dans le sens de leur mission favorisant les relations entre les parents et leur communauté.

Les praticiennes disposent de multiples occasions d'échanger avec les parents d'élèves inscrits uniquement aux ateliers d'accompagnement scolaire. En ce qui concerne les

interventions inscrites officiellement au programme, l'organisme offre aux familles ce qu'ils appellent « la campagne d'idées positives ». Cette pratique prend la forme de deux à trois appels par année par les intervenantes à chacun des parents des élèves de leur groupe. Axée sur la transmission des forces concernant leur enfant, la campagne d'idées positives est également une occasion pour les intervenantes de communiquer aux parents les aspects à améliorer. Ces informations reposent sur le tableau de bord et les intervenantes peuvent s'appuyer sur des outils conçus par le dispositif à base communautaire leur permettant de guider ces appels (voir appendice O). De plus, trois fois par année, les intervenantes organisent des rencontres avec les parents. Tout en suivant les mêmes lignes directrices que celles balisant la campagne d'idées positives, les intervenantes effectuent un retour sur les mois précédents.

Les structures/rôle de la coordonnatrice Les coordonnatrices ont pour fonction première d'orchestrer les services du dispositif à base communautaire à l'intérieur d'un établissement scolaire, en supervisant les intervenantes de leur équipe. Suite au processus de sélection en début d'année, les coordonnatrices se chargent de jumeler les intervenantes avec, d'une part, un groupe d'élèves dans le cas des ateliers après l'école, et, d'autre part, des familles en ce qui concerne l'intervention à domicile. Le jumelage des intervenantes se réalise en fonction de leur expérience et des caractéristiques familiales, les intervenantes moins expérimentées se voyant attribuer des familles relativement motivées et faciles à apprivoiser. Le rôle des coordonnatrices se situe également au plan de la formation continue des intervenantes, afin de s'assurer de la mise en application de l'approche et du code d'éthique du dispositif à base communautaire. Durant les ateliers d'accompagnement scolaire, les coordonnatrices supportent les intervenantes en circulant à travers les différents groupes, en les guidant face à leurs pratiques éducatives. Ainsi, elles se montrent disponibles à gérer les situations qui peuvent être problématiques pour les intervenantes. Par exemple, elles prennent en charge les élèves qui, par leur comportement, peuvent nuire au reste du groupe. Dans d'autres situations, elles en profitent pour souligner les succès et les améliorations des élèves. Ainsi, il leur arrive d'intervenir directement auprès des élèves, mais à l'intérieur de ces contextes informels. Elles se chargent aussi de soutenir les intervenantes dans la préparation des rencontres qu'elles doivent réaliser avec les parents des élèves. Dans le cadre de ces rencontres, c'est la

coordonnatrice qui prend la responsabilité de faire appel à un interprète lorsque les parents sont allophones. Également, les coordonnatrices apportent leur soutien moral et psychologique aux intervenantes qui en montrent le besoin. De plus, le rôle de coordonnatrice se situe au plan des relations avec divers acteurs, dont leurs collègues coordonnatrices, les intervenantes, les superviseurs, la direction du dispositif, la direction de l'école, les enseignants, les parents et les différents acteurs de la communauté. Enfin, le rôle des coordonnatrices en est un de gestion, que ce soit en lien avec les paies, les horaires, de même que les conflits ponctuels entre les acteurs impliqués de près ou de loin dans l'accompagnement scolaire.

Les structures/pratiques collaboratives Les praticiennes conçoivent que les relations avec la direction, les enseignants ainsi que les professionnels de l'école revêtent une importance de premier plan, cette collaboration contribuant à une meilleure connaissance de la problématique de l'élève, et conséquemment, à la réalisation d'interventions répondant à ses besoins. Habituellement, c'est la coordonnatrice qui est chargée d'entretenir des liens avec la direction de l'école. De façon générale, les échanges s'avèrent de nature informelle, tels des messages transmis par pigeonier ou des rencontres imprévues. Notons également la collaboration dans le cadre du processus de sélection des élèves en début d'année. Les coordonnatrices ont toutefois relevé une modalité de collaboration plus formelle, dans laquelle elles déposent, à la suite de chacune des trois rencontres annuelles avec les parents, un compte rendu à la direction afin de faire un bilan de la situation.

Les praticiennes ont plusieurs occasions d'échanger avec les enseignants. Tout d'abord, à la fin du mois d'octobre, une rencontre de type café-dessert est organisée entre les enseignants, les intervenantes et les coordonnatrices d'équipe. De prime à bord, cette réunion a pour visée une explication des pratiques du dispositif à base communautaire, mais elle permet aussi aux intervenantes d'établir un premier contact avec les enseignants. Également, préalablement à chacune des trois rencontres avec les parents, les intervenantes et les enseignants discutent entre eux afin d'échanger des informations sur le cheminement de l'élève. Aussi, plusieurs enseignants laissent à l'intervenante une liste des tâches à accomplir durant la période d'accompagnement scolaire. D'autres contacts de nature plus informelle ont également lieu.

Entre autres, certains enseignants qui demeurent présents dans leur local après les heures de classe peuvent offrir leur aide aux intervenantes lors de la collation. Lorsque l'enseignant n'est pas disponible durant cette période, des intervenantes ont mentionné pouvoir laisser un message dans son pigeonier ou aller le rencontrer à son bureau. Qui plus est, lorsque les intervenantes ont besoin de conseils sur la façon d'intervenir auprès d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage, il arrive que la coordonnatrice s'informe auprès de différents professionnels œuvrant dans l'école (psychologues, orthopédagogues, psychoéducateurs). Enfin, le dispositif à base communautaire collabore régulièrement avec divers professionnels du milieu et demeure en relation avec les organismes du quartier.

Formation Bien que les données sur la formation théorique relèvent de la structure du service, elles seront traitées conjointement avec les processus réflexifs puisque ces deux modalités de développement professionnel sont fréquemment imbriquées.

Les processus réflexifs individuels et collectifs Dans le dispositif à base communautaire, la formation est continue et est donnée par un superviseur en soutien scolaire, deux superviseurs en soutien parental, ainsi que les coordonnatrices d'équipe. Ces dernières reçoivent également une formation du superviseur en soutien scolaire, qui les rencontre à raison de trois heures par semaine. Occasionnellement, les coordonnatrices sont également invitées à participer aux formations offertes aux enseignants de l'école.

La formation donnée aux intervenantes prend plusieurs formes. Tout d'abord, avant que le dispositif n'entame ses services en début d'année scolaire, des formations sont offertes aux nouvelles intervenantes, portant sur le soutien parental, la gestion de groupe et l'utilisation de l'informatique. Par la suite, tout au long de l'année, deux heures par semaine sont consacrées à une ou plusieurs réunions d'équipe entre les coordonnatrices et les intervenantes, chaque école bénéficiant d'une latitude quant à la gestion de ce temps. Dans ce contexte, les coordonnatrices se chargent de poursuivre la formation des intervenantes et d'aborder avec elles les situations ponctuelles pouvant se présenter dans leur groupe. Ces moments constituent pour les intervenantes des occasions de discuter des situations qu'elles rencontrent et d'apprendre à faire évoluer leurs pratiques à travers les expériences de leurs

collègues. Également, une rencontre d'équipe prévue pour 15 :00 heures précède l'arrivée des élèves, cette période étant réservée afin de dresser un bilan des tâches prioritaires de la journée. S'il y a lieu, les intervenantes et la coordonnatrice profitent de cette occasion pour s'assurer que les problématiques rencontrées la veille, tels des problèmes de comportement, ne se reproduisent pas, ces dernières envisageant ensemble les solutions appropriées.

En ce qui concerne la formation continue en soutien parental, les intervenantes sont appelées à assister deux fois par mois à des supervisions d'une durée de trois heures, données par les deux superviseurs en soutien parental, ceux-ci étant formés en travail social. Ces rencontres ont d'abord pour objectif la transmission de notions théoriques, consistant à faire part aux intervenantes de l'approche du dispositif, spécialement en ce qui concerne le volet intervention à domicile. Également, des outils construits par la direction, les coordonnatrices, et même les intervenantes, leurs sont fournis, ces supervisions permettant également de discuter et repenser ces outils (voir appendice O). D'ailleurs, ces outils se redéfinissent d'année en année à travers les expériences des coordonnatrices et des intervenantes afin de s'adapter le mieux possible à leur réalité. En plus de constituer un lieu de formation théorique, ces rencontres visent également le partage de questionnements et d'expériences par les intervenantes. Dans ce contexte, le rôle de l'animateur réside dans la rétroaction aux interrogations et l'alimentation des discussions, afin de poursuivre la démarche réflexive des intervenantes, qui reforment leurs pratiques à la lumière de ce partage d'expérience. Malgré que ces dernières n'aient pas vécu de près toutes les situations qui sont exposées, elles apprennent via cet exercice les façons de faire qui sont proposées par le superviseur et les membres du groupe. Fréquemment, les intervenantes plus expérimentées partagent leurs connaissances avec celles qui en sont à leur début dans l'équipe. Ces rencontres constituent également, dans certains cas, des occasions d'échange sur une élève en particulier, lorsque l'intervenante qui intervient à domicile n'est pas la même que celle qui côtoie l'élève quotidiennement en ateliers. Elles peuvent s'apporter un éclairage différent sur la situation de l'élève et de ce fait, modifier leurs pratiques en conséquence. En ce qui a trait à l'utilisation de l'informatique dans leurs interventions, les intervenantes bénéficient du support de la coordonnatrice du projet ordinateur. Cette personne ressource, qui est une ancienne

intervenante, conçoit et propose des logiciels informatiques éducatifs qui répondent aux besoins des élèves en fonction de leur niveau scolaire.

Les effets perçus chez les élèves et les parents par les praticiennes sont un matériau qui alimente les espaces de formation et de réflexivité collective les amenant à poursuivre ou ajuster leurs façons de faire. Dans l'ensemble, les praticiennes estiment que le dispositif à base communautaire favorise une meilleure intégration des élèves au monde scolaire, confirmant la pertinence de leurs pratiques. Certaines d'entre elles ont par ailleurs affirmé contribuer à éviter qu'une proportion de ces élèves se voie dans l'obligation de reprendre une année scolaire. Les praticiennes affirment ainsi que les ateliers permettent à plusieurs élèves d'augmenter leurs chances de partir sur les mêmes bases que les autres, ayant révisé leurs leçons et terminé leurs devoirs. Elles estiment que la consolidation des acquis en classe ne se ferait que pour peu de ces élèves s'ils n'étaient pas inscrits aux ateliers d'accompagnement scolaire. À cet effet, une coordonnatrice mentionnait « Pour 80% des élèves, s'ils n'étaient pas aux études, il n'y aurait rien de fait. ». Également, les praticiennes observent que les élèves développent le goût d'apprendre, et conséquemment, que leur motivation envers les tâches scolaires s'accroît. Par ailleurs, des bénéfices attribuables à la pratique du tutorat entre les élèves sont relevés. Il semble que ceux-ci se sentent valorisés par le fait d'aider d'autres élèves, ce qui accroît leur motivation à bien faire et à terminer leurs devoirs et leçons. Cependant, d'autres intervenantes ont fait référence au maintien des acquis réalisés, allant dans le sens d'un effet de protection. Ainsi, pour certains élèves, malgré qu'ils n'observent aucune amélioration tangible dans leurs performances, elles concluent que la privation du service se traduirait éventuellement par une diminution des résultats scolaires.

Une autre sphère d'amélioration soulevée par les praticiennes a trait au développement de l'autonomie de l'élève face à ses devoirs et leçons, et idéalement dans certains cas, à l'absence d'un besoin d'encadrement à travers les ateliers d'accompagnement scolaire. En ce qui concerne les effets sur le plan socio-affectif, les praticiennes rapportent que pour certains élèves, les ateliers leur ont permis de parvenir à développer les habiletés leur permettant d'entrer en relation avec autrui et à se construire un réseau d'amis. Elles mentionnent également que les élèves apprécient grandement le service, affirmant qu'ils ont l'opportunité

de pouvoir s'exprimer librement avec des adultes, en sachant qu'une écoute est toujours présente. Bien que les praticiennes observent des progrès, le temps pris pour y parvenir est très variable selon les élèves, certains démontrant une amélioration à l'intérieur d'une année, alors que pour d'autres, trois années sont nécessaires.

En ce qui a trait aux effets perçus des interventions auprès des parents, les praticiennes se sont surtout prononcées sur les résultats découlant des rencontres à domicile. Considérant que les parents ont développé des façons de faire ancrées depuis bien des années, il est parfois plus difficile d'obtenir des résultats aussi rapidement que pour les élèves. Tout d'abord, il semble que les parents accueillent bien les conseils des intervenantes quant aux façons de faire avec leur enfant, comme l'application d'un système de renforcement. Également, les praticiennes constatent une grande amélioration chez certains parents quant à l'organisation, que ce soit dans le temps ou dans l'espace. Par exemple, ils appliquent les recommandations visant à faire en sorte que l'endroit où l'enfant travaille soit calme. Aussi, des parents ont appris à intégrer l'informatique dans la période d'études et à utiliser son potentiel afin d'accompagner leur enfant. Par ailleurs, les praticiennes remarquent que la participation des parents s'accroît généralement au cours de l'année, ceux-ci débutant par assister que cinq minutes, pour ensuite passer à dix, et finalement, être présent durant une séance complète. Également certains parents qui ne rencontraient le personnel de l'école que dans de rares occasions se rendent maintenant aux rencontres enseignant-parents pour la remise des bulletins. D'autres parents qui ne consultaient jamais l'agenda de leur enfant le font aujourd'hui, les intervenantes leur ayant fait prendre conscience de l'importance des renseignements qui s'y trouvent, comme les notes de l'enseignant qui leurs sont adressées et les devoirs et leçons de leur enfant. Donc, on s'aperçoit de la présence d'un accroissement global de la motivation, de même qu'un niveau d'engagement plus élevé quant à la scolarisation de leur enfant. Également, on observe, chez certains parents, une meilleure utilisation des ressources de la communauté. Ainsi, des parents se sont sortis graduellement de leur isolement social, en raison, d'une part, de l'utilisation du bottin des ressources offert par le dispositif, et, d'autre part, de la diminution de la crainte face aux intervenants sociaux de la communauté.

5.2.2 Les observations des formations et des rencontres d'équipe

Cette section présente les résultats des observations des formations et des rencontres d'équipe pour le dispositif communautaire seulement. Rappelons que ces modalités de développement professionnel ne sont pas offertes dans le dispositif institutionnel. L'analyse des données est effectuée en fonction de la procédure de codification présentée dans la section 5.1.2. Celle-ci permet de codifier le matériel recueilli (audio ou manuscrit) selon les dimensions relatives au rôle du formateur ou de la coordonnatrice, au contexte, aux structures, à la construction de la pratique et aux interventions éducatives proposées. Rappelons également, tel qu'explicité dans le chapitre IV, que cette collecte de données est complémentaire aux entrevues de groupe et aux rencontres de validation, ainsi qu'aux observations des ateliers. En ce sens, seuls les éléments contradictoires aux résultats recueillis ou ceux permettant de les compléter sont rapportés.

5.2.2.1 L'observation des formations

▪ *Formation sur la gestion de groupe*

La première formation observée a lieu à l'automne 2008 et a pour titre « Je m'assume en tant qu'autorité ». Elle est offerte par un enseignant à la retraite qui introduit la notion de gestion de groupe en tant qu'élément faisant partie du « contenant directif », dans lequel se déploie l'intervention, renvoyant à la structure qui façonne les pratiques. Ainsi, il définit le « contenant » comme étant l'organisation du dispositif, ses objectifs, programmes et méthodes, les règles et conséquences, de même que les contraintes de temps et d'espace, faisant aussi référence au contexte. L'approche pédagogique du formateur est principalement réflexive plutôt qu'être une simple transmission de connaissances. Lors de cette formation des contenus théoriques (exposés dans la section 5.3.2.1) sont présentés. Les intervenantes sont aussi fréquemment invitées à effectuer une réflexion personnelle et/ou en groupe, référant à la réflexivité individuelle et collective du cadre théorique de la pratique. Par exemple, il leur est demandé de faire une réflexion personnelle sur leur conception de la discipline, pour ensuite faire une mise en commun avec les autres praticiennes et parvenir à une définition de groupe. Également, bien que les lignes directrices au regard de la gestion de groupe soient très claires, le formateur privilégie que chaque intervenante adopte des moyens qui respectent sa personnalité et les moyens avec lesquels elle est à l'aise. Par exemple, il affirme que son principal message aux intervenantes consiste en la possibilité d'assumer leur rôle d'autorité tout en étant chaleureuses et humaines. Pour ce faire, différentes méthodes leur sont conseillées, notamment l'application de conséquences, qu'elles sont libres de choisir selon ce qui leur convient. À la fin de la formation, les intervenantes sont incitées à poursuivre les réflexions qu'elles viennent d'entamer, le formateur ayant apporté des livres et une bibliographie qu'elles peuvent consulter. Des exemples de fiches de réflexion et d'auto-évaluation sont aussi fournis.

▪ *Formation sur le soutien parental (deuxième partie)*

La deuxième formation a été observée à l'automne 2008 et s'intitule « Soutien parental ». Le formateur, un travailleur social ayant complété un deuxième cycle universitaire, est assisté par la coordonnatrice de l'école G. Tel qu'indiqué dans la section 4.2.3, seule l'autorisation d'observer la deuxième partie de cette formation fut obtenue. Le formateur a toutefois fait un résumé de la première partie de la formation, qui traitait principalement de la philosophie de l'intervention auprès des parents dans le cadre des visites à domicile. Celle-ci sera exposée subséquemment dans cette section.

Le formateur débute la séance en parlant du contexte social dans lequel prend place le dispositif. Il expose la typologie des familles rapportée à la section 5.2.1.2 sur le degré de réceptivité face au service d'accompagnement scolaire. Quelques éléments relatifs à la structure organisationnelle du dispositif sont présentés, en commençant par le pouvoir qu'ont les intervenantes de participer aux décisions administratives lors de l'assemblée générale annuelle où elles ont un droit de vote. La notion de confidentialité est aussi abordée, le formateur indiquant aux intervenantes qu'elles ne peuvent divulguer de l'information au personnel de l'école sans l'autorisation des familles auprès de qui elles interviennent. Une mise en garde quant aux possibles conflits d'intérêts est aussi effectuée. Ainsi, les intervenantes sont avisées qu'elles ne sont pas autorisées à recevoir des cadeaux de la part des familles, à l'exception de présents symboliques de petite valeur. Le formateur parle également de la protection du personnel, invitant les intervenantes à discuter systématiquement avec leur coordonnatrice des situations qui les inquiètent, tel un comportement déplacé de la part d'un parent.

L'approche présentée par le formateur est basée sur le développement d'une relation de confiance avec les parents en tant que condition essentielle à leur ouverture face aux interventions. Il cite Paolo Freire, indiquant qu'il s'agit d'un éducateur brésilien qui travaillait avec des analphabètes. Cet éducateur avait une relation dialogique avec ces derniers, signifiant que chacun bénéficiait de cette relation par le biais d'un échange mutuel. C'est dans une telle disposition que le formateur propose que les intervenantes envisagent leurs

interventions au domicile familial des élèves, insistant sur l'importance de s'abstenir de juger les familles. Également, le respect du rythme des parents est particulièrement essentiel dans la création de cette relation. Le formateur explique que plusieurs familles sont très ambivalentes face au soutien apporté par le dispositif à base communautaire, ressentant une crainte de l'intervention tout en étant reconnaissantes face aux services qui leur sont offerts. En ce sens, les praticiennes doivent accepter que leurs interventions ne soient pas immédiatement et entièrement intégrées par les parents. D'ailleurs, elles doivent faire preuve de jugement quant au moment opportun de réaliser leurs interventions. Une action posée trop rapidement risquerait de bousculer le rythme des parents, ce qui pourrait entraîner une détérioration de la relation et conséquemment, une diminution de la réceptivité face au service de soutien familial. Le formateur parle aussi de l'approche humaniste qui guide les interventions du dispositif d'accompagnement scolaire. Celui-ci soutient qu'il est essentiel de considérer l'humanité des usagers, entre autres en étant axé sur leurs forces. À cet effet, il explique aux intervenantes que des comportements pouvant leur apparaître très « naturels » pour elles constituent pour certains élèves de grands progrès. Le formateur donne l'exemple d'un élève qui est récemment parvenu à rester concentré quelques minutes. Il insiste afin que cette amélioration soit rapportée aux parents, permettant à ceux qui ont reçu plusieurs commentaires négatifs à l'endroit de leur enfant d'être encouragés. Cependant, la focalisation sur les dimensions positives ne signifie pas que les difficultés doivent être occultées. Le formateur précise qu'un portrait réaliste des forces et des faiblesses doit être effectué, l'intervenante ne devant toutefois pas se centrer principalement sur les lacunes. Enfin, les praticiennes sont appelées à prendre conscience que leur intervention auprès d'une seule famille fait partie d'un tout, l'ensemble de leurs actions visant à améliorer le bien-être de la communauté.

Lors de la seconde moitié de la séance, les intervenantes sont invitées à partager avec leurs collègues leurs premières expériences d'intervention dans les familles. En fonction de ces récits, le formateur fait constamment des liens avec l'approche du dispositif à base communautaire. La coordonnatrice qui accompagne le formateur donne plusieurs exemples relevant de son expérience professionnelle. Enfin, le formateur valorise à plusieurs reprises les intervenantes et précise qu'elles ont été sélectionnées sur la base de forces personnelles

qu'ils ont perçues chez elles. Tout en suivant l'approche du dispositif, elles sont incitées à respecter leur propre style d'intervention.

5.2.2.2 Les rencontres d'équipe

Cette section expose les résultats de l'observation des trois rencontres d'équipe du dispositif à base communautaire. L'analyse des données est réalisée selon la même procédure que celle utilisée pour l'observation des formations.

Tout d'abord, dans le cadre de ces rencontres d'équipe, une coordonnatrice a traité plus particulièrement du contexte social dans lequel œuvre le dispositif à base communautaire. Ainsi, certaines familles peuvent rencontrer plusieurs événements décourageants à l'intérieur d'une même journée en raison de leur plus grande défavorisation socio-économique. La coordonnatrice a indiqué aux intervenantes qu'il est important de tenter se mettre à la place de ces parents lorsqu'ils se montrent impatients à leur endroit et de se distancier des émotions qu'ils peuvent susciter chez elles (par exemple la colère) afin d'intervenir adéquatement.

Le rôle de la coordonnatrice lors de ces rencontres d'équipe est diversifié. Les deux fonctions les plus souvent observées sont celles relatives à la planification des activités et à la transmission de connaissances théoriques ou expérientielles. En ce qui concerne la planification, les coordonnatrices ont discuté avec les intervenantes de la gestion administrative (statistiques, feuilles de temps), du calendrier annuel des rencontres d'équipe et des formations, de la répartition du temps de la rencontre d'équipe, de la préparation pour la fête de Pâques et la fête de fin d'année, et enfin, de l'organisation de la rencontre avec les parents. En ce qui a trait à la transmission de savoirs, les données indiquent que la coordonnatrice peut, d'une part, répondre aux questions provenant des intervenantes sur une pratique en particulier et, d'autre part, diffuser des informations sur la mise en œuvre de pratiques découlant de l'approche du dispositif (par exemple sur la façon de terminer la relation avec les familles lors de la fin des services ou sur la rédaction du bilan de fin d'année). Notons qu'une question qui a été posée par une intervenante à une coordonnatrice sera adressée au superviseur en soutien familial en raison de la complexité de la situation. Par

ailleurs, il arrive aussi que la coordonnatrice demande certaines informations factuelles aux intervenantes. Dans l'une des observations, la coordonnatrice recueille auprès de ces dernières des données qui lui permettront de compléter son bilan de fin d'année, portant entre autres sur les langues parlées à la maison. Enfin, une coordonnatrice s'est montrée très encourageante à l'endroit des intervenantes, leur mentionnant des phrases telles que « Tu vas y arriver, je ne suis pas inquiète ! Tu as déjà un bon pas de fait ».

L'incitation au partage d'expériences et à l'apprentissage collectif occupe également une place non négligeable dans les rencontres d'équipe. À plusieurs reprises, les coordonnatrices demandent aux intervenantes si elles souhaitent discuter avec le reste du groupe d'une situation survenue avec un élève ou dans une famille. Dans ce contexte, une intervenante est invitée à faire une réflexion personnelle sur la façon dont elle souhaite intervenir auprès d'une famille en fonction de la compréhension qu'elle aura dégagée de cette situation. Aussi, une coordonnatrice a vérifié auprès de son équipe la réaction des élèves suite à l'implantation d'une nouvelle pratique. Enfin, une coordonnatrice a fait la lecture du bilan de fin d'année qu'elle a rédigé et a demandé aux intervenantes de lui faire part de leurs recommandations, qu'elle promet d'intégrer par la suite.

Dans les trois rencontres observées, le climat de groupe semble propice au partage d'expériences et à l'apprentissage collectif, les intervenantes paraissant entretenir de bonnes relations entre elles. Tout d'abord, il est fréquent que l'atmosphère soit à la blague, les intervenantes s'assurant toutefois de garder une certaine autodiscipline afin de respecter l'ordre du jour. Dans l'une des rencontres, elles partagent du café et un gâteau que l'une d'entre elles a fait pour souligner la fête d'une intervenante. Qui plus est, les intervenantes de cette équipe ont fait part à la coordonnatrice de leur reconnaissance pour son soutien. Dans toutes les rencontres d'équipe, cette ambiance cordiale semble les amener spontanément à raconter leurs propres expériences lors des discussions de cas. Cela dit, l'ensemble des intervenantes participe à ces échanges et n'hésite pas à demander des questions de clarification visant à mieux comprendre ce qui est rapporté par leurs collègues. Également, la plupart paraissent connaître relativement bien la dynamique des élèves ou des familles dont parlent leurs collègues. De plus, elles partagent d'emblée leurs hypothèses respectives quant à

la compréhension des situations exposées et les interventions qu'elles jugent appropriées. Il est aussi fréquent que les intervenantes ayant plus d'ancienneté transmettent leur expérience à celles qui en ont moins. Enfin, les observations ont permis de constater que les intervenantes s'encouragent mutuellement et se félicitent pour les interventions qu'elles ont mises en place « Tu es bonne, tu fais des petits pas avec ces parents ! ».

À travers ces échanges, les intervenantes rapportent des effets perçus relevant des pratiques déployées. Ainsi, certaines d'entre elles discutent du tableau de motivation qui apporte un renforcement positif aux élèves et qui les incite à respecter les consignes. Également, des intervenantes indiquent que plusieurs parents leur ont mentionné que leur enfant a fait des progrès scolaires. Aussi, de multiples progrès sont soulignés du côté des parents, qui, selon une coordonnatrice, seraient plus nombreux à s'impliquer dans l'école cette année. En ce sens, une intervenante rapporte qu'un parent à qui elle rend des services et qui refusait de se rendre à l'école en raison de la barrière langagière a accepté de se présenter à des rencontres scolaires. Également, une intervenante souligne à quel point une mère auprès de qui elle intervient a pris confiance en elle depuis quelque temps. Enfin, une intervenante raconte qu'un père a graduellement diminué sa consommation de drogues, le rendant ainsi plus en mesure de s'occuper de ses enfants.

5.2.3 La collecte de documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels

La prochaine section présente les données tirées des documents recueillis dans les deux dispositifs d'accompagnement scolaire. De la même façon que pour l'observation des formations et des rencontres d'équipe, rappelons que seuls les éléments n'ayant pas été abordés dans les précédentes collectes de données ou ceux qui les contredisent sont exposés. L'appendice P présente la liste des documents et leur nombre de pages selon chaque dispositif. Le dispositif institutionnel comprend 6 documents totalisant 43 pages. Dans le dispositif à base communautaire, 10 documents faisant 471 pages sont recueillis, en plus de la consultation du site Internet de ce dispositif. Une consultation du site Internet du Centre de santé et de services sociaux du quartier des deux dispositifs a aussi été réalisée.

5.2.3.1 Dispositif institutionnel

Les données du portrait sociodémographique de la population-YYY (2008)⁹ exposent des éléments relatifs au contexte dans lequel prend place le dispositif institutionnel. Ce document montre que de nombreux facteurs de risque caractérisent sa population, entre autres, la proportion plus élevée d'adultes sans diplôme d'études secondaires (35%) comparativement à celle de l'île de Montréal (22%). Également, de tous CSSS de l'île de Montréal, ce territoire se place au premier rang de la défavorisation matérielle, faisant référence à la privation de biens et de commodités de la vie courante. Également, 44% de cette population est formée d'immigrants et dans le quartier où se situe le dispositif institutionnel, la proportion d'élèves allophones est de 54%.

Concernant la structure organisationnelle de ce dispositif, des données ont été recueillies dans la documentation fournie par les écoles. Tout d'abord, à la fin de l'année scolaire, les intervenantes de l'école B sont appelées à dresser une évaluation écrite sur chacun des élèves de leur groupe et à faire part de leurs recommandations sur le fonctionnement du service. Les principales demandes faites par les intervenantes sont d'ordre administratif, par exemple une augmentation de salaire. Quelques-unes soulignent également la présence de difficultés comportementales chez leurs élèves. Par ailleurs, un document relatif à la formation du personnel a été recueilli dans l'école B. Dans cette école, les documents de formation sont distribués aux praticiennes lorsqu'elles rencontrent une situation particulière les amenant à se questionner sur la façon d'intervenir auprès d'un élève. L'un des documents constitue une « piste de réflexion » adressée aux intervenantes. Celui-ci indique que l'essentiel des interventions consiste à veiller au bon ordre de l'atelier d'accompagnement scolaire, à aider au meilleur de sa connaissance et à « aider l'enfant à planifier son travail de fin de journée et à vérifier si celui-ci a été fait », ceci visant à le rendre plus autonome. Les ateliers

⁹ Pour des motifs de confidentialité, les informations permettant de reconnaître les deux dispositifs d'accompagnement scolaire ne sont pas dévoilées.

d'accompagnement scolaire sont aussi vus comme un espace dans lequel un élève peut avouer qu'il ne saisit pas les notions sans avoir peur d'être jugé.

5.2.3.2 Dispositif à base communautaire

Actuellement, le dispositif à base communautaire est implanté dans un quartier où de multiples facteurs de risque prévalent chez les gens qui y résident. Les éléments ayant trait au contexte socio-économique repérés sur le site Internet du CSSS du territoire indiquent que 35% des gens de ce quartier ont un faible revenu et que 51% des familles sont monoparentales. La population de ce quartier est composée de 13,7% d'immigrants. Au plan scolaire, 35% des jeunes de 15-24 ans n'ont aucun diplôme. Toujours en lien avec le contexte, le bilan annuel du dispositif à base communautaire 2008-2009 détaille la répartition des types de familles (voir section 5.2.1.2) qu'ils ont desservi durant cette année : 23% de familles motivées et faciles à apprivoiser, 33% de familles ayant besoin d'être apprivoisées et 44% de familles en très grandes difficultés sur le plan psychosocial.

Le site Internet du dispositif à base communautaire expose plusieurs éléments se rapportant à la structure. Tout d'abord, la mission de ce dispositif est définie comme étant de « Briser le cycle de la pauvreté et prévenir le décrochage scolaire en offrant des services d'éducation, après les heures régulières d'école, aux enfants qui ont des problèmes d'intégration scolaire. Offrir des services d'aide psychosociale par le biais d'activités qui visent à intervenir auprès des parents en vue d'augmenter les compétences parentales et de soutenir et renforcer les liens familiaux. ». Comptant parmi son équipe environ 50 personnes, les activités du dispositif sont financées par le MELS, la CSDM, Centraide du Grand Montréal et divers organismes et fondations privées. Aussi, le dispositif à base communautaire demeure supporté par des tables de concertation à travers le programme *Priorité jeunesse* (ou Action intersectorielle en jeunesse) de l'Agence de la Santé et des services sociaux de Montréal (ASSM). Dans un autre ordre d'idées, le dispositif offre un programme de formation pour les organismes désirant implanter leur modèle de pratique dans leur milieu.

Cela dit, les prochaines lignes exposent des données tirées du bilan annuel 2008-2009 portant sur la structure, plus particulièrement en ce qui concerne les usagers du dispositif à base communautaire. Durant cette année scolaire, 258 élèves ont bénéficié des services d'accompagnement scolaire après l'école. Parmi ceux-ci, 47 ont abandonné en cours d'année pour différents motifs tels qu'un déménagement ou une amélioration marquée chez un élève menant à une autonomie suffisante (n=9). Également, les praticiennes ont effectué des interventions à domicile chez 113 élèves (102 familles). Parmi ces 113 élèves, 42 recevaient seulement les services de soutien familial et 71 participaient aux deux volets d'intervention. De plus, des ateliers de formation à l'informatique ont été donnés à 10 parents. Enfin, notons qu'un profil de personnel supplémentaire à ceux identifiés dans la section 5.2.1.2 est décrit dans ce bilan annuel, soit celui des intervenantes provenant de diverses communautés culturelles. Ayant bien intégré la culture québécoise tout en conservant leur « richesse respective », ces dernières constituent des modèles pour les familles immigrées et favoriseraient l'établissement de liens avec la communauté.

Trois autres documents structurant la pratique du dispositif à base communautaire ont été recueillis. Le premier document est le code d'éthique du dispositif (Daher, 2003). Voici quelques principes encadrant l'action des praticiennes qui y sont décrits: « La croyance dans les forces du milieu et des personnes ; L'identification d'objectifs réalistes dans l'intervention pour mettre la personne en situation de succès ; Le respect des gens, de leurs valeurs et de leur culture sur une base non-discriminatoire ; L'engagement et l'intérêt authentique envers les personnes ; La prise en charge des personnes par elles-mêmes ; La capacité de refuser le pouvoir que les parents prêtent aux intervenantes afin de les aider à s'approprier leurs capacités parentales ; Une circulation adéquate de l'information en tenant compte du respect de la vie privée ; Des rapports humains sains et positifs ; Un engagement social respectueux de la différence des partenaires et de leurs valeurs institutionnelles ; Une mobilisation de nos attitudes de concertation en lien avec le code d'éthique des tables de concertation du quartier ». Par ailleurs, les lignes directrices concernant le respect de la confidentialité des familles sont détaillées. Le deuxième document, « *Les relations avec la direction de la protection de la jeunesse* » (Daher, 2004) consiste en un protocole ayant pour objectif de guider la collaboration avec cette institution. Plus précisément, ce document vise à établir des

balises permettant de faciliter les liens entre ces deux parties et d'arrimer leurs interventions afin qu'elles soient complémentaires et plus efficaces. Des informations détaillant le processus d'un signalement au Centre jeunesse sont présentées. Lorsque les praticiennes remarquent que des situations pourraient menacer la sécurité ou le développement d'un enfant, elles doivent en discuter avec leur coordonnatrice. Advenant qu'un signalement au Centre jeunesse doit être effectué, les intervenantes sont accompagnées et encadrées par le dispositif à base communautaire. Enfin, le troisième document est un protocole de collaboration entre le dispositif à base communautaire et le conseil multidisciplinaire des écoles (Daher, 1999). Ce document décrit les modalités de participation du dispositif lorsqu'il est invité à une rencontre du conseil multidisciplinaire. Généralement, c'est la coordonnatrice qui est mandatée pour représenter le dispositif. Ce protocole définit les principes guidant la transmission d'informations sur un élève en tenant compte du respect de la confidentialité. À cet effet, une autorisation écrite ou verbale des parents est obligatoire.

5.2.4 Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire

Cette section présente les résultats des observations directes dans les ateliers d'accompagnement scolaire portant sur la structure des dispositifs. Compte tenu que la plupart des items de la GOPAS mesurent des données sur la modélisation de la pratique, l'ensemble des résultats des observations directes est explicité à la section 5.3.4. Les résultats des deux dispositifs sont traités de façon conjointe afin d'exposer les analyses statistiques comparatives qui ont été effectuées. Un seuil alpha bilatéral de 0,05 fut utilisé pour toutes les analyses. Également, rappelons qu'en raison de la correction pour effet de plan, les tests de différence de proportion sont présentés sous la distribution F plutôt que χ^2 . Afin de faciliter la lecture de cette section du chapitre V (de même que la section 5.3.4), les tableaux qui ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux dispositifs sont placés en appendice Q. Cependant, les tableaux exposant plusieurs résultats se rapportant à un même bloc de la GOPAS, qu'ils soient statistiquement significatifs ou non, sont présentés dans ce chapitre puisqu'ils constituent un ensemble de données qui permettent d'avoir une vue globale sur un type de pratique. Enfin, trois tableaux (5.5, 5.8, 5.9) dont les résultats indiquent possiblement une tendance sans qu'il n'y ait de différence statistiquement

significative entre les deux dispositifs sont exposés dans ce chapitre plutôt qu'en appendice, considérant qu'il est possible que la petite taille d'échantillon des observations puisse réduire les probabilités de trouver des différences statistiquement significatives.

▪ **Bloc 1 : Identification de la période d'observation**

Le bloc 1 de la GOPAS constitue une fiche identifiant le cadre de l'atelier (date de l'observation, dispositif, école, nombre d'intervenantes et d'élèves, niveaux scolaires). Tout d'abord, les résultats révèlent que pour chacun des groupes observés dans les deux dispositifs, une seule intervenante est présente. Le tableau 5.3 expose les statistiques descriptives sur le nombre d'élèves présents et absents dans les ateliers observés ainsi que les tests *t* corrigés pour effet de plan permettant de voir si ces données diffèrent selon les deux dispositifs.

Tableau 5.3

Moyennes et autres statistiques descriptives sur le nombre d'élèves présents et absents dans les ateliers en fonction des deux dispositifs et tests *t* corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs

Indicateur		N ²	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Nb élèves	DI ¹	10	11,5	3,41	6	15		
	DBC	14	5,07	1,98	3	9		
	Total	24	7,75	4,15			-3,87	0,002*
Nb d'absents	DI	10	0,50	0,71	0	2		
	DBC	14	1,29	1,77	0	5		
	Total	24	0,96	1,46			-1,14	0,28

1- DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- N= nombre d'observations

Le tableau 5.3 montre que le ratio élèves/intervenante est significativement plus petit dans le dispositif à base communautaire comparativement à celui du dispositif institutionnel et que le nombre d'élèves absents ne diffère pas entre les deux dispositifs. En ce qui concerne la

proportion des garçons et des filles en fonction des deux dispositifs, les résultats du test de différence de proportion corrigé pour effet de plan (présentés dans le tableau 1 en annexe Q) n'indiquent aucune différence entre les deux dispositifs.

▪ ***Bloc 2 : Identification des activités***

L'item de ce bloc de la GOPAS ayant trait à la première question de recherche permet de mesurer la durée des périodes d'accompagnement scolaire. Un test t corrigé pour effet de plan a été effectué pour vérifier si une différence significative entre les deux dispositifs est présente. Les analyses ne révèlent aucune différence significative à cet effet $t(23\text{ dl}) = 1,37$, $p = 0,19$ (74 minutes pour le dispositif institutionnel et 70 minutes pour le dispositif à base communautaire). Le tableau présentant les résultats (moyenne, écart type, minimum, maximum, test t corrigé pour effet de plan) de cet item du bloc 2 sur la durée moyenne des ateliers selon les deux dispositifs sont présentés en appendice Q (tableau 2).

▪ ***Bloc 4 : Fonctionnement général de la période***

Seul l'item 4.1 de ce bloc se rapporte à la structure des dispositifs d'accompagnement scolaire. Les résultats à cet item montrent que pour les deux dispositifs d'accompagnement scolaire, tout le matériel scolaire nécessaire est présent (dictionnaires, livres de référence) lorsque les élèves en ont besoin.

▪ ***Bloc 10 : Coordonnatrices***

Le bloc 10 a pour objectif d'examiner le rôle des coordonnatrices ainsi que leurs relations avec les intervenantes et les élèves. Les résultats indiquent que la coordonnatrice se présente dans tous les ateliers observés dans le dispositif institutionnel, alors que dans le dispositif à base communautaire, il y a un atelier où elle ne s'est pas présentée. Également, dans l'un des ateliers de ce dernier dispositif, une intervenante a été remplacée par la coordonnatrice. Une moyenne de la durée totale de la présence de la coordonnatrice, incluant toutes les visites, a été calculée. Un test t corrigé pour effet de plan a été effectué afin de voir s'il y a une différence entre les deux dispositifs. Les résultats peuvent être consultés dans l'appendice Q

(tableau 3). Bien que l'analyse révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux dispositifs $t(21\text{ dl}) = 0,98$, $p = 0,34$, les moyennes sont tout de même plus élevées dans le dispositif à base communautaire ($x = 6,5$ minutes) comparativement au dispositif institutionnel ($x = 2,9$ minutes). Soulignons à cet effet qu'une coordonnatrice du dispositif à base communautaire est restée dans le local pour une plus longue période que les autres coordonnatrices de ce dispositif, et ce, à deux reprises (24 et 27 minutes). Si l'on exclu ces deux observations, la moyenne de la durée totale de la présence de la coordonnatrice devient 2,7 minutes, se rapprochant maintenant de celle du dispositif institutionnel. Dans les deux dispositifs, le rôle de la coordonnatrice est sensiblement le même. Plusieurs d'entre elles s'informent de la prise de présences effectuée par l'intervenante et reviennent durant l'atelier afin de s'assurer que tout se déroule bien. Des interventions de gestion de comportement sont aussi relevées. Dans les deux dispositifs, les coordonnatrices ont retiré des élèves du groupe en raison de leur comportement. Quelques interventions visant à accompagner les élèves dans leurs tâches scolaires sont aussi observées dans les deux dispositifs. Également, les coordonnatrices ont un rôle de transmission de l'information, notamment sur les activités à venir (activités de fin d'année, annonce d'un atelier d'informatique dans le cas du dispositif à base communautaire). Également, une coordonnatrice s'est présentée en compagnie de la direction du dispositif à base communautaire, qui vient observer cette journée-là le déroulement des ateliers dans les groupes de cette école. Enfin, tant dans le dispositif institutionnel que dans le dispositif à base communautaire, certaines coordonnatrices semblent très appréciées des élèves, celles-ci prenant le temps de discuter avec eux et d'entendre leurs préoccupations.

▪ **Bloc 11 : Enseignants**

Les items du bloc 11 visent à savoir à quelle fréquence les enseignants se présentent dans les ateliers et s'il y a présence d'interactions avec les élèves et les intervenantes. Le tableau exposant les fréquences et proportions sur la présence de l'enseignant dans l'atelier et sur les interactions enseignant-intervenante selon les deux dispositifs est en appendice Q (tableau 4). Ce tableau indique également les tests de différence de proportion corrigés pour effet de plan permettant de voir si les deux dispositifs diffèrent au regard de ces données. Les résultats

montrent que la présence de l'enseignant dans le local et la présence ou non d'interactions enseignant-intervenante sont similaires entre les deux dispositifs. Le tableau 5.4 qui suit présente les statistiques descriptives sur la durée de la présence des enseignants dans l'atelier, la durée des interactions enseignant-intervenante et enseignant-élèves, de même que les tests *t* corrigés pour effet de plan permettant de vérifier s'il y a une différence entre les deux dispositifs.

Tableau 5.4

Moyennes et autres statistiques descriptives sur la durée de la présence de l'enseignant dans les ateliers, la durée des interactions enseignant-intervenante, la durée des interactions enseignant-élèves selon les deux dispositifs et tests *t* corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Durée (min) présence enseignant	DI ¹	6	20,17	20,51	2	52		
	DBC	9	11,78	17,06	1	51		
	Total	15	15,13	18,30			-1,16	0,28
Durée (min) interactions enseignant-intervenante	DI	4	0,75	0,50	0	1		
	DBC	8	2,00	1,60	0	5		
	Total	12	1,58	1,44			2,25	0,05*
Temps d'interaction enseignant-élève ²	DI	6	1,33	1,03	0	3		
	DBC	9	1,78	1,20	0	3		
	Total	15	1,60	1,21			0,79	0,45

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Item mesuré avec une échelle de Likert de 0 à 3, la cote 0 indiquant qu'il n'y a pas d'interactions entre les enseignants et les élèves et la cote 3 signifiant qu'il y a plusieurs interactions entre les enseignants et les élèves

Le tableau 5.4 indique une différence significative entre les dispositifs en ce qui concerne la durée moyenne totale des interactions enseignant-intervenante, qui est plus élevée dans le dispositif à base communautaire en comparaison au dispositif institutionnel. Aucune différence significative entre les deux dispositifs n'est observée quant à la durée de la présence de l'enseignant dans l'atelier ainsi qu'en ce qui concerne le temps d'interaction enseignant-élève.

▪ ***Bloc 15 : Questions s'adressant à l'intervenante***

Le bloc 15 est constitué d'items pour lesquels une question directe doit être adressée à l'intervenante. L'item 15.2 a pour objectif de savoir si les intervenantes disposent d'une liste des tâches à réaliser qui lui a été transmise par l'enseignant ou si tel n'est pas le cas, l'item 15.3 permet de déterminer, s'il y a lieu, de quelle façon elles en sont informées. Pour toutes les observations réalisées dans les ateliers, à l'exception d'un atelier du dispositif à base communautaire, les intervenantes ne reçoivent pas de liste de tâches provenant des enseignants. Cependant, elles en sont toutes informées. Cette information provient la plupart du temps de l'agenda de l'élève. Dans certains cas, ces informations sont inscrites au tableau ou dans le cartable de l'élève. À la lumière de ces données qualitatives, il ne semble y avoir aucune différence entre les deux dispositifs. Deux autres items du bloc 15 ont aussi trait à la structure des dispositifs d'accompagnement scolaire. Ceux-ci concernent le nombre d'années d'expérience des intervenantes ainsi que le nombre d'années d'expérience dans le dans le niveau scolaire où elles donnent des services au moment de la collecte de données. Le tableau 5.5 présente les statistiques descriptives de ces résultats ainsi que les tests *t* corrigés pour effet de plan permettant de voir s'il y a une différence entre les deux dispositifs.

Tableau 5.5

Moyennes et autres statistiques descriptives du nombre d'années d'expérience des intervenantes dans leur dispositif et dans leur niveau scolaire selon les deux dispositifs et tests *t* corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Nb d'années d'expérience dans le dispositif	DI ¹	10	6,50	5,66	0	15		
	DBC	14	2,71	4,46	0	12		
	Total	24	4,29	5,24			-1,31	0,21
Nb d'années d'expérience dans ce niveau	DI	10	1,40	2,27	0	5		
	DBC	14	0,43	1,09	0	3		
	Total	24	0,83	1,71			-0,94	0,37

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Le tableau 5.5 indique que les résultats des tests *t* corrigés pour effet de plan ne révèlent aucune différence significative entre les deux dispositifs quant au nombre d'années d'expérience des intervenantes, tant en ce qui concerne leur expérience dans leur dispositif qu'en ce qui a trait à leur expérience dans ce niveau scolaire.

Le tableau 5.6 résume les résultats de la première question de recherche selon les quatre collectes de données pour chacune des dimensions du cadre conceptuel sur la théorie générale de la pratique. Ce tableau fait ainsi ressortir les éléments du contexte, des structures, de la formation et des processus réflexifs qui distinguent les deux dispositifs. La couleur rouge est utilisée pour marquer une différence de pratique qualitative ou quantitative (statistiquement significative) entre les deux dispositifs. Ce tableau met également en lumière les divergences et les similitudes entre les données rapportées et objectivées pour chacun des dispositifs. Les données rapportées sont constituées des résultats provenant des entrevues de groupe et des rencontres de validation, des observations des formations et des rencontres d'équipe ainsi que des ressources documentaires. Les données objectivées concernent les observations directes des ateliers d'accompagnement scolaire. La couleur bleu désigne une différence entre les données rapportées et les données objectivées à l'intérieur d'un dispositif. En somme, le

tableau 5.6 permet également de juger de la validité des données par le biais de la triangulation des résultats. Enfin, lorsqu'aucune donnée n'a été recueillie pour une ou plusieurs des quatre sources de données, la ou les colonnes correspondantes sont enlevées du tableau.

Tableau 5.6 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 1

	Dispositif institutionnel				Dispositif à base communautaire			
	1 ¹	3	4		1	2	3	4
Contexte <i>Création du dispositif</i>	Par les écoles				Table de concertation locale			
<i>Mission</i>	Aider les élèves ayant des difficultés scolaires				Prévenir le décrochage scolaire	Site Internet du dispositif: briser cycle de la pauvreté		
<i>Contexte socio-économique</i>	Quartier socio-économiquement défavorisé/grande proportion d'immigrants	Site Internet du CSSS: 44% de la population est immigrante			Quartier socio-économiquement défavorisé	Site Internet du CSSS : 13,7% d'immigrants ²		
	Barrière langagière est l'un des principaux obstacles à la relation avec les parents				Augmentation de la population immigrante	Bilan annuel 2008-2009 du dispositif: 44% des familles desservies sont « en très grandes difficultés sur le plan psychosocial »		
Structures <i>Organisation</i> <i>Financement</i>	1	3	4		1	2	3	4
	MELS, CSDM				MELS, CSDM, DSP, Centraide, ASSM, organismes et fondations privées			
<i>Organisation, développement professionnel, relations école-communauté</i>	Coordonnatrice et parfois direction de l'école				Plusieurs acteurs (conseil d'administration, direction, superviseurs, coordonnatrices)			
<i>Durée</i>	Octobre à mai/4 soirs par semaine/durée moyenne des ateliers : 70 minutes	Durée des ateliers similaire : (x=74 min)			Octobre à mai/4 soirs par semaine/durée moyenne des ateliers : (x= 60 minutes)			Durée des ateliers similaire : (x=70 min)
<i>Services parents</i>	Aucune intervention formelle				Volet d'intervention à domicile Ateliers après l'école : 3 rencontres annuelles/campagne d'idées positives			

1= Entretiens de groupe; 2= Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3= Collecte de documents; 4= Observations des ateliers/ Lorsqu'aucune donnée n'a été collectée pour une des 4 sources de données dans l'un des dispositifs, la ou les colonnes correspondantes sont enlevées du tableau/ Rouge= différence entre dispositifs/ Bleu=différence données rapportées versus objectives

2- Les données concernant la proportion de la population immigrante comportent une limite car elles ne proviennent pas de la même source

Tableau 5.6 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 1 (suite...)

	Dispositif institutionnel				Dispositif à base communautaire			
	1 *	3	4		1	2	3	4
Structures <i>Organisation</i> <i>Usagers</i>	Elèves ayant des difficultés scolaires et/ou n'ayant pas des conditions favorables d'encadrement à la maison. Plusieurs présentent des difficultés comportementales.				Elèves ayant des difficultés scolaires et/ou n'ayant pas des conditions favorables d'encadrement à la maison Elèves présentant des difficultés comportementales sont inscrits aux ateliers à domicile seulement.			
<i>Sélection des élèves</i>	Par les enseignants				Par les enseignants qui collaborent parfois avec la coordonnatrice			
<i>Ratio intervenant-élèves</i>	École A : 5 à 12 élèves/intervenant École B : 15 élèves/intervenant		Ratio plus grand (x=1,5 élèves-intervenant)		4 à 8 élèves/intervenant			Ratio plus petit (x=5,07 élèves-intervenant)
<i>Qualification des intervenantes</i>	Expérience auprès des élèves, secondaire IV (école B) et V (école A). Surtout des parents du quartier et parfois des étudiants universitaires. Poste jumelé : surveillance des élèves et aide aux devoirs		Années d'expérience (x=6,50) ne diffère pas statistiquement		Parents du quartier, étudiantes (collégial ou universitaire) enseignants, travailleurs sociaux.		Bilan annuel : ajout d'intervenantes de diverses communautés culturelles	Années d'expérience (x=2,71) ne diffère pas statistiquement
Structures <i>Approche élèves</i>	Offrir aux élèves un cadre pour accomplir leurs tâches scolaires/substitution des parents		Document de réflexion : s'assurer du bon déroulement de l'atelier et rendre l'élève plus autonome		Améliorer l'estime de soi, la motivation et l'autonomie afin de favoriser la réalisation des tâches scolaires et la réussite scolaire		Accent placé sur la discipline, appliquée avec « chaleur et humanité »	
<i>Approche parents</i>	Direction de l'école A ou coordonnatrice du dispositif de l'école B communiquent avec les parents lorsque leur enfant présente une problématique				Priorité sur la transmission d'informations positives concernant l'enfant / Ne se substitue pas aux parents- donner les outils pour accompagner leur enfant/écouter et référence aux ressources communautaires		Approche humaniste: relation de confiance et exemple de préjugés	Code d'éthique : croyance dans les forces des gens

1= Entrevues de groupe; 2= Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3= Collecte de documents; 4= Observations des ateliers/ Lorsqu'aucune donnée n'a été collectée pour une des 4 sources de données dans l'un des dispositifs, la ou les colonnes correspondantes sont enlevées du tableau / Rouge= différence entre dispositifs/Bleu= différence données rapportées vers les objectifs

Tableau 5.6 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 1 (suite...)

	Dispositif institutionnel				Dispositif à base communautaire			
	1	3	4		1	2	3	4
Structures Rôle coordonnatrice /ateliers Autres tâches	Veiller au bon déroulement des ateliers École B : Recrutement, formation : désir d'avoir plus de soutien (assumé par direction dans l'école A)		Se présentent majoritairement dans les ateliers Objet des échanges : prise de présences, gestion de comportement, réalisation d'interventions académiques		Veiller au bon déroulement des ateliers Jumelage familles, formation continue, paies, horaires, soutien moral			Se présentent majoritairement dans les ateliers Objet des échanges : prise de présences, gestion de comportement, réalisation d'interventions académiques
Collaboration	Acteurs de l'école (direction, professionnels) Collaboration des coordonnatrices avec la direction de l'école dans un cadre hiérarchique				Acteurs de l'école, direction du dispositif, superviseurs, organismes de la communauté Relation des coordonnatrices avec la direction de l'école sous un mode de collaboration entre deux partenaires		Protocole relations DPJ Protocole relations conseil multidisciplinaire	
Collaboration enseignants-intervenantes	Échanges informels au besoin Liste des tâches transmises par enseignants mais difficulté de transmission dans école B		Durée moyenne des échanges moins longue (x= 0,75 min) Toutes les intervenantes sont informées des tâches scolaires (agenda)/pas de liste de tâches		Échanges informels au besoin et rencontres formelles planifiées Liste des tâches transmises par enseignants			Durée moyenne des échanges plus longue (x = 2 min) Toutes les intervenantes sont informées des tâches scolaires (agenda)/pas de liste de tâches (sauf 1 cas)

1 = Entrevues de groupe; 2 = Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3 = Collecte de documents; 4 = Observations des ateliers/ Lorsqu'aucune donnée n'a été collectée pour une des 4 sources de données dans l'un des dispositifs, la ou les colonnes correspondantes sont enlevées du tableau /Rouge = différence entre dispositifs/ Bleu = différence données rapportées versus objectives

Tableau 5.6 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données sur la question 1 (suite...)

La formation et les processus réflexifs	Dispositif institutionnel			Dispositif à base communautaire			
		3	4	1	2	3	4
	Distribution de documents informatifs et conseils ponctuels	École B : Documents constituant des pistes de réflexion		Formation théorique et réflexive sur la gestion de groupe, le soutien parental et l'informatique		Plusieurs documents régissant la pratique (appendice O)	
	Intervenantes de l'école B ont participé à une formation offerte au personnel du service de garde sur la gestion de comportements et la motivation			Supervisions hebdomadaires par la coordonnatrice et supervisions en soutien parental bi-mensuelles	Transmission de connaissances théoriques et de normes de pratique, espace de réflexion collective à la lumière d'un partage d'expériences entre collègues		
Effets perçus élèves	Accomplissement des tâches scolaires; amélioration des résultats scolaires, de la motivation, de la confiance en soi et meilleure gestion comportementale, effet de protection	Document constituant en une évaluation du service par les intervenantes à la fin du service		Mêmes résultats que ceux du dispositif institutionnel et ajout du développement de l'autonomie et de l'amélioration des habiletés sociales	Bilan de fin d'année rédigé par les intervenantes		
Effets perçus parents				Plus grande implication dans la vie scolaire de leur enfant, meilleure organisation, établissement de liens avec la communauté			

1= Entrevues de groupe; 2= Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3= Collecte de documents; 4= Observations des ateliers/ Lorsqu'aucune donnée n'a été collectée pour une des 4 sources de données dans l'un des dispositifs, la ou les colonnes correspondantes sont enlevées du tableau / Rouge= différence entre dispositifs/ Bleu= différence données rapportées versus objectives

Le tableau 5.6 révèle que dans l'ensemble, les deux dispositifs d'accompagnement scolaire diffèrent au regard des trois dimensions du cadre conceptuel sur la théorie générale de la pratique. Alors que le dispositif institutionnel est créé par une école, le dispositif à base communautaire provient de l'initiative d'une table de concertation locale. La mission du dispositif à base communautaire, qui est de prévenir le décrochage scolaire, est également plus large que celle rapportée par les intervenantes du dispositif institutionnel, qui visent à aider dans l'immédiat les élèves ayant des difficultés scolaires. De plus, bien que les deux dispositifs soient situés dans des quartiers socio-économiquement défavorisés, la communauté dans laquelle est située le dispositif institutionnel comprend beaucoup plus d'immigrants que celle du dispositif à base communautaire. Par ailleurs, un volet d'intervention auprès des parents à domicile est déployé dans le dispositif à base communautaire alors que peu de contacts ont lieu avec les parents dans le dispositif institutionnel, celui-ci ayant davantage pour mission de se substituer à ces derniers. En ce qui concerne les ateliers d'accompagnement scolaire, le ratio intervenante/élèves est plus petit dans le dispositif à base communautaire, comparativement au dispositif institutionnel. Le dispositif à base communautaire met aussi en œuvre des modalités de développement professionnel qui permettent aux intervenantes de recevoir des formations théoriques et de participer à des processus de réflexivité collective. Quant aux praticiennes du dispositif institutionnel, elles ne reçoivent que peu de formation théorique et n'ont pas d'occasions planifiées d'échanger sur leurs expériences respectives avec leurs collègues. Le tableau 5.6 montre aussi que les intervenantes du dispositif à base communautaire perçoivent chez les élèves plus d'effets attribuables à leurs interventions (développement de l'autonomie et des habiletés sociales) que ceux rapportés par les intervenantes du dispositif institutionnel. Finalement, ce tableau révèle que de façon générale, les données rapportées par les praticiennes (collecte 1, 2 et 3) concordent avec les données objectivées (collecte 4), faisant la preuve d'un haut niveau de validité des résultats recueillis. À la lumière de ces constats sur les différences entre les dispositifs au regard du contexte, des structures, de la formation et des processus réflexifs, la prochaine section fait état des pratiques d'accompagnement scolaire qui découlent de la construction de la pratique dans les deux dispositifs.

5.3 Deuxième question de recherche

Cette deuxième question de recherche est formulée comme suit : « Dans quelle mesure des pratiques d'accompagnement scolaire situées dans deux contextes structurels forts distincts sont-elles différentes ? ». Faisant appel à une réponse de nature comparative, cette question exige tout d'abord une analyse descriptive des pratiques d'accompagnement scolaire dans chacun des dispositifs, ce qui constitue l'objet de la présente section.

5.3.1 Les entrevues de groupe semi-dirigées et les rencontres de validation

Cette section présente les résultats des entrevues de groupe et de validation quant à la modélisation des pratiques. Tout comme pour la première question de recherche, l'analyse des données est effectuée selon la procédure de codification présentée à la section 5.1.1. Tel qu'explicité, les codes ayant trait à la modélisation des pratiques (académiques, instrumentales, socio-affectives) ont été élaborés par l'équipe de recherche en fonction des premières lectures des écrits scientifiques. Cela dit, l'analyse du discours des intervenantes montre que les pratiques qu'elles mettent en place auprès des élèves peuvent effectivement être classées selon ces trois catégories. Rappelons qu'elles se déclinent comme suit : 1) les pratiques académiques, qui ont trait aux interventions visant la réalisation des tâches scolaires ; 2) les pratiques instrumentales, faisant référence aux interventions visant l'acquisition de méthodes de travail ; 3) les pratiques socio-affectives, qui concernent les interventions ayant pour objectif de développer des compétences sociales et affectives chez les élèves. Cette catégorie de pratique comprend aussi la gestion comportementale. Les résultats en lien à ces catégories de pratique sont présentés dans cette section sur la deuxième question de recherche selon les quatre collectes de données, conjointement à d'autres dimensions relatives aux ateliers d'accompagnement scolaire, entre autres le déroulement de la période, les pratiques auprès des parents et les pratiques collaboratives.

5.3.1.1 Dispositif institutionnel

▪ *Les pratiques auprès des élèves*

Le déroulement des ateliers d'accompagnement scolaire est sensiblement le même pour les deux écoles du dispositif institutionnel. Lorsque la journée de classe est terminée, les ateliers sont entamés par un moment de détente durant lequel les élèves prennent une collation.

Les pratiques académiques Lors de la période des devoirs et de leçons, l'approche préconisée vise à ce que les élèves essaient de comprendre les notions par eux-mêmes. Ainsi, un nombre élevé d'interventions fait suite à une demande d'aide de la part d'élèves, les praticiennes souhaitant que ces derniers réfléchissent tout d'abord aux problématiques avant qu'un soutien ne leur soit apporté. Lorsqu'un effort de compréhension est amorcé par l'élève et qu'une incompréhension subsiste, elles l'accompagnent en cherchant à adapter leurs interventions à ses besoins particuliers. Par exemple, les praticiennes peuvent superviser la recherche d'informations dans des livres de référence. Également, ces dernières ont rapporté des interventions réalisées dans un contexte davantage collectif, ayant pour objectif de susciter la motivation face aux tâches scolaires. À cet effet, les praticiennes indiquent favoriser le tutorat par les pairs, où deux élèves sont jumelés dans une perspective d'entraide. Des activités de groupe dans lesquelles les élèves font de la lecture et récitent leurs leçons sont aussi réalisées. L'humour est également utilisé afin de montrer qu'il est possible d'avoir du plaisir en faisant des tâches scolaires. Parfois, il arrive que les élèves n'aient plus de devoirs et de leçons à accomplir, particulièrement vers la fin de la semaine. Dans ce cas, différentes activités ludiques leur sont alors proposées.

Les pratiques instrumentales En lien aux pratiques instrumentales, les pratiques d'accompagnement scolaire du dispositif institutionnel consistent à faire émerger des attitudes favorisant l'établissement d'un climat propice au travail. Par le biais des ateliers, les praticiennes disent offrir un modèle des conditions dans lesquelles l'accomplissement des devoirs et leçons est favorisé, visant à ce que les élèves s'approprient éventuellement cette façon de faire sans le soutien d'une intervenante.

Les pratiques socio-affectives En ce qui concerne les activités éducatives rapportées en lien aux dimensions socio-affectives, les praticiennes font référence à l'importance d'augmenter l'estime de soi chez les élèves, notamment en distribuant des renforcements positifs permettant de souligner leurs réussites. Par ailleurs, elles soutiennent travailler la gestion de conflits par le biais du travail en équipes. Enfin, lorsqu'elles doivent intervenir auprès d'un élève présentant des difficultés comportementales, elles peuvent le changer de groupe, faisant en sorte qu'il soit moins porté à bavarder que dans son groupe habituel. Finalement, l'école B rapporte l'organisation d'activités tels le visionnement d'un film ou la distribution de cadeaux à l'occasion de fêtes telles que Noël ou lorsque les ateliers prennent fin au mois de mai.

▪ ***Les pratiques auprès des parents***

Dans l'ensemble, les praticiennes soutiennent que les contacts avec les parents sont occasionnels. Ceux-ci ont pour la plupart lieu lorsqu'elles conduisent les élèves à la sortie des ateliers, les parents d'élèves du premier cycle étant plus nombreux à venir chercher leur enfant. Cette période peut constituer un moment où les parents sont invités à poser des questions aux praticiennes qui sont sur place, celles-ci pouvant également profiter de l'occasion pour signaler une situation problématique, telles que des difficultés comportementales. Bien que les intervenantes expliquent vouloir faire en sorte que les élèves aient terminé leurs tâches scolaires avant la fin de l'atelier, cette volonté ne peut toujours s'actualiser. C'est pourquoi les intervenantes demandent occasionnellement aux parents de compléter les tâches avec leur enfant lorsqu'il n'a pas terminé.

▪ ***Les pratiques collaboratives***

Les intervenantes rapportent que les échanges avec les enseignants permettent de recueillir des informations sur les besoins de chacun des élèves et d'orienter leurs interventions. Tant cette collaboration peut être utile pour identifier des façons d'intervenir appropriées dans une situation problématique, tant elle permet, dans un sens comme dans l'autre, de rendre compte des progrès réalisés par l'élève.

5.3.1.2 Dispositif à base communautaire

▪ *Les pratiques auprès des élèves*

De façon générale, le déroulement des ateliers et les pratiques mises en place sont similaires dans les cinq écoles du dispositif à base communautaire. Dans un premier temps, une prise des présences et absences est effectuée. Les parents des élèves manquant à l'appel sont contactés systématiquement afin de confirmer qu'il ne s'agit pas d'absences non motivées. Vient ensuite la période de transition entre la journée d'école et les études dirigées, au cours de laquelle on sert aux élèves une collation, en leur permettant de bouger ou de faire une courte pause de détente. Avant d'entamer les activités, les intervenantes doivent s'enquérir des devoirs et leçons devant être effectués, que ce soit en consultant une liste laissée par certains enseignants, en vérifiant dans les agendas ou en s'informant auprès des élèves. La plupart des intervenantes ont mentionné entamer les périodes d'accompagnement scolaire par les leçons, jugeant que cette façon de faire permet de profiter de la présence d'un plus haut niveau de motivation et de concentration en début de période. Quelques praticiennes rapportent inscrire au tableau le plan de la séance, explicitant aux élèves le chemin qu'ils devront parcourir jusqu'à la fin de la période. Vers 16:20, les élèves remplissent, accompagnés de leur intervenante, une feuille d'auto-évaluation où l'on dresse un bilan du déroulement de la dernière heure au plan comportemental. Ensuite, l'intervenante indique dans l'agenda de l'élève, à l'attention des parents et aussi des enseignants, les tâches non terminées durant la période d'accompagnement scolaire.

Les pratiques académiques La réalisation des devoirs et des leçons, ciblée par les pratiques académiques, occupe un rôle central dans les pratiques des intervenantes du dispositif à base communautaire. En fait, il s'agit du véhicule par lequel s'accomplit l'ensemble des pratiques d'accompagnement scolaire, qu'elles visent des compétences personnelles, sociales ou méthodologiques. Les intervenantes soutiennent s'inscrire dans un rôle d'accompagnement afin que les élèves s'approprient les démarches qui leur permettront de mener à bien leurs

devoirs et leçons. Par exemple, elles leur enseignent les étapes à suivre pour chercher dans un dictionnaire ou dans les livres de référence. D'ailleurs, une intervenante affirmait donner « ... un coffre à outil pour qu'ils trouvent eux-mêmes la réponse ». Une approche multi-méthodes semble privilégiée, les praticiennes expliquant qu'elles adaptent leurs pratiques en fonction de la personnalité des élèves, de leurs besoins et de la dynamique de groupe.

L'analyse des propos des intervenantes et des coordonnatrices montre qu'elles jugent essentiel de susciter l'intérêt des élèves par diverses façons de faire afin d'influencer leurs perceptions face au monde scolaire et par le fait même d'augmenter leur motivation. En ce sens, elles reconnaissent l'importance de la mise en contexte des apprentissages, leurs interventions visant à ce que les élèves réalisent que les connaissances acquises par leur cheminement scolaire seront appliquées concrètement, d'une part, dans leur vie courante (par exemple, lecture de recettes de cuisine) et d'autre part, dans leur future occupation professionnelle (lecture des panneaux de signalisation pour un élève qui désire être camionneur). Toujours afin d'accroître l'intérêt des élèves envers leurs tâches scolaires, les intervenantes emploient des méthodes différentes de celles que les élèves connaissent tout au long de la journée. Par exemple, une intervenante rapportait chanter avec les élèves des chansons comportant des paroles visant à les encourager. Également, depuis 2005-2006, l'utilisation de l'ordinateur fait partie du quotidien des intervenantes, dans l'optique de soutenir la motivation des élèves. Ces derniers bénéficient de postes informatiques, lesquels sont munis de signets dirigeant vers des sites proposant des activités ludo-éducatives. De plus, cette modalité pédagogique vise à favoriser le passage du primaire au secondaire, où l'emploi de cette technologie est davantage répandu. Selon les praticiennes, l'utilisation de l'informatique est de plus en plus fréquente dans les ateliers d'accompagnement scolaire.

Selon le type de tâche, la dynamique de groupe et les préférences des intervenantes, des activités individuelles ou de groupe sont réalisées. Pour celles qui adoptent les interventions de groupe, les justifications de l'ordre du développement des habiletés relationnelles sont apportées. Dans le cas des intervenantes qui optent pour un mode d'intervention davantage individuel, elles soutiennent que cette façon de faire contribue au développement de l'autonomie et du sentiment de fierté. Les ateliers où le travail individuel est prédominant

sont ceux où une attention plus particulière est accordée à chaque élève, ceux-ci étant invités à poser des questions aux intervenantes. Lors de ces périodes, ils sont encouragés à se servir du tableau pour y inscrire leur raisonnement, cette façon de procéder étant très appréciée, les élèves la considérant comme un privilège sachant que le tableau est réservé aux enseignants durant la journée. Également, le dessin est un moyen fréquemment employé pour aider les élèves à comprendre différentes problématiques, telles la mathématique. Les activités de groupe se réalisent fréquemment par le biais du jeu. Par exemple, des compétitions de toutes sortes (tables de mathématiques, de verbes et de mots de vocabulaire) sont organisées lorsque les élèves sont divisés en groupes.

Enfin, lorsque les élèves ont terminé leurs devoirs et leçons, ils peuvent s'adonner à diverses activités ludo-éducatives (par exemple des jeux d'association de mots et de lettres). Certaines intervenantes ont fait mention de la pratique du tutorat par les pairs, qui peut être réalisée plus ou moins fréquemment selon les intervenantes et selon deux modalités que l'on retrouve à proportion égale dans la pratique : 1) à l'intérieur d'un même groupe, les élèves ayant terminé aidant ceux ayant plus de difficultés ; 2) à travers les groupes, les élèves de deuxième ou troisième cycle aidant les plus jeunes.

Les pratiques instrumentales Afin de favoriser l'acquisition de méthodes de travail, les pratiques instrumentales rapportées par les intervenantes et coordonnatrices se centrent sur la mise en œuvre d'une routine durant les ateliers, dans laquelle les activités se déroulent à heures fixes. Les pratiques instrumentales prennent place dès le début de la période d'accompagnement scolaire, où les intervenantes s'assurent que les élèves ont en leur possession le matériel nécessaire. Par la suite, elles indiquent à ces derniers la façon de s'installer avant de procéder aux tâches, ces consignes pouvant se résumer à s'asseoir tranquillement, ouvrir l'agenda afin de connaître le travail de la journée et sortir le matériel scolaire du sac. Certaines affirment également impliquer occasionnellement les élèves dans la planification de la période. Durant l'atelier, les intervenantes appliquent des méthodes visant à ce que les activités soient prévisibles pour les élèves. Elles font référence à la notion de temps, laquelle peut être enseignée aux élèves en plaçant un cadran, servant à évaluer la durée allouée pour chaque tâche de la période. Les élèves apprennent ainsi à réguler leur

rythme de travail, sachant par exemple qu'ils doivent terminer le devoir de mathématique à l'intérieur de dix minutes. Par ailleurs, les intervenantes indiquent référer les élèves vers des outils pédagogiques (par exemple, des cahiers théoriques) leur permettant de tenter de trouver par eux-mêmes une réponse à leurs questionnements. En ce qui concerne les élèves plus âgés, les pratiques instrumentales sont davantage axées sur l'apprentissage de la gestion de la période d'études dans son ensemble. Les intervenantes prennent compte des tâches devant être faites, pour ensuite superviser les élèves pour l'heure qui suit.

Les pratiques socio-affectives Les coordonnatrices et intervenantes sont unanimes à l'effet que les pratiques socio-affectives constituent un des leviers d'importance permettant d'influencer le cheminement scolaire des élèves, insistant notamment sur le rôle de l'estime de soi dans la réussite scolaire. En ce sens, les praticiennes indiquent planifier les activités académiques de sorte qu'elles donnent l'occasion aux élèves de vivre de petits succès. En fragmentant la tâche en des objectifs plus facilement réalisables, les intervenantes souhaitent rendre accessible à tous la possibilité de connaître de petites réussites, nommant ces pratiques de « petits pas ». Par exemple, à partir d'une liste de 20 mots de vocabulaire, elles peuvent exiger des élèves qu'ils ne récitent que deux mots à la fois, leur donnant d'une part l'impression d'un niveau plus faible de complexité de la tâche, et d'autre part, un sentiment de détenir les capacités nécessaires à l'apprentissage de ces mots qu'ils appréhendaient alors qu'ils étaient rassemblés en un bloc. Cela dit, considérant que cette pratique est présentée par les praticiennes de ce dispositif comme une méthode visant à améliorer l'estime de soi des élèves, elle est catégorisée dans ce cas dans les pratiques socio-affectives. Cependant, précisons qu'étant donné qu'il est possible que cette pratique puisse être mise en œuvre sans nécessairement avoir pour objectif d'accroître l'estime de soi, elle est classée dans les pratiques académiques de la GOPAS. Cela dit, l'ensemble des interventions des praticiennes est continuellement centré sur la mise en valeur des forces des élèves, celles-ci les identifiant chez chacun d'eux pour ensuite ajuster en conséquence les objectifs à poursuivre. Les activités sont donc prévues selon qu'elles offrent l'occasion d'appliquer le plus souvent possible leurs aptitudes les plus développées. Également, les forces et points à améliorer des élèves sont consignés dans un tableau de bord, qui permet de suivre à chaque semaine leur évolution. Enfin, les intervenantes accordent un maximum d'attention à chaque élève, ne

ratant jamais une occasion de leur répéter qu'elles croient en eux, en leurs capacités de mener à bien leur année scolaire.

Les pratiques socio-affectives sont également centrées sur le développement d'une gamme d'habiletés sociales. À cet effet, des règles régissant le déroulement de la période d'accompagnement scolaire doivent être observées, notamment le respect de ses pairs, le silence lorsqu'il est demandé ainsi que l'obligation de lever la main pour parler. Lorsque des interventions en lien à la gestion comportementale sont requises, les intervenantes saisissent ces occasions pour faire réfléchir les élèves et faire en sorte que de nouvelles habiletés sociales émergent. Par exemple, elles leur présentent des moyens de gérer des conflits interpersonnels, en tentant de mettre en relief la perspective de l'autre, visant le développement de l'empathie. On insiste aussi sur l'acquisition d'habiletés sociales favorisant l'intégration dans un groupe, par exemple l'entraide et la coopération. Les praticiennes accordent de plus une place importante au développement d'habiletés permettant l'expression adéquate des émotions. Ainsi, lorsqu'un élève se présente à l'atelier en affichant une humeur maussade, elles l'aident à exprimer les raisons de son mécontentement et à tirer des leçons de cette situation.

Enfin, les renforcements positifs semblent pratique courante pour les praticiennes du dispositif à base communautaire, ceux-ci pouvant prendre une forme verbale (encouragements) ou matérielle (autocollants, petites surprises). Les critères d'attribution reposent davantage sur les efforts, le progrès académique et comportemental que sur les résultats scolaires. Également, l'auto-évaluation réalisée en fin de période offre l'opportunité aux intervenantes et aux élèves d'évaluer les forces et faiblesses en lien avec le respect des différentes consignes devant être suivies. Ceci dit, quelques intervenantes adoptent des façons de faire pouvant différer entre elles. Par exemple, certaines utiliseront, en plus de l'auto-évaluation formelle, une façon de faire davantage informelle, en discutant avec l'élève du mémo qu'elle écrit dans l'agenda à l'intention du parent. Des renforcements à plus long terme sont également dispensés quelques fois durant l'année, comme des certificats soulignant le progrès accompli.

▪ *Les pratiques auprès des parents*

Compte tenu que le dispositif à base communautaire offre, en plus des ateliers d'accompagnement scolaire, un volet d'intervention à domicile, les résultats des entrevues de groupe et des rencontres de validation sur les pratiques auprès des parents seront présentés de façon distincte pour ces deux modalités de service.

Les pratiques auprès des parents dans le cadre des ateliers d'accompagnement scolaire
Parmi les différentes modalités par lesquelles les intervenantes entrent en contact avec les parents de façon informelle, la possibilité de raccompagner l'élève à ses parents à la fin des ateliers est celle qui leur permet d'échanger avec eux le plus fréquemment. Habituellement, elles leur transmettent une brève évaluation du déroulement de la période et les encouragent à féliciter leur enfant lorsque le bilan est positif. Toutefois, les intervenantes affirment rencontrer plus régulièrement les parents des élèves de premier cycle, les élèves plus âgés étant en mesure de retourner à leur domicile par leurs propres moyens. Également, certaines intervenantes soutiennent communiquer avec les parents quotidiennement par le biais de l'agenda, que ce soit pour donner de l'information sur le déroulement de la période, indiquer des devoirs à terminer et les encourager à poursuivre leurs efforts. Un des objectifs poursuivi par le dispositif à base communautaire, particulièrement par les coordonnatrices, est de faire en sorte que les parents, graduellement, s'assurent que les devoirs soient terminés. Donc, les coordonnatrices souhaitent que les intervenantes indiquent, lorsque c'est le cas, les devoirs devant être terminés à la maison en soirée. Au départ, les intervenantes leur confieront seulement un item à compléter, pour en augmenter le nombre par la suite, y allant selon leur rythme. Le discours des intervenantes est cependant différent de celui des coordonnatrices. Celles-ci visent davantage à ce que les élèves aient la chance d'avoir terminé leurs devoirs et leçons, libérant ainsi la famille des tensions que ces tâches peuvent apporter dans la vie quotidienne. Lorsque questionnées sur la différence de discours entre leurs propos et de ceux du groupe comprenant les coordonnatrices, les intervenantes affirment que pour plusieurs familles, elles respectent l'optique des « petits pas », en visant des objectifs plus modestes, en commençant par tenter de faire réaliser aux parents l'importance de la scolarité de leur enfant. Ainsi, elles soulèvent que de viser à ce que le parent regarde l'agenda de l'enfant et

s'assurer que les devoirs et leçons soient faits constituent des visées davantage réalistes, que de laisser des devoirs et leçons à terminer, cette dernière intervention s'adressant à une minorité de parents.

Les pratiques auprès des parents dans le cadre des interventions à domicile Lors de la première rencontre avec une famille, l'intervenante prend soin d'expliquer les visées de l'organisme communautaire et les types de pratiques qu'elles utiliseront tout au cours de l'année durant ces rencontres hebdomadaires. Ces informations permettent aux parents de mieux comprendre le rôle qu'ils seront appelés à jouer dans le cadre de ces visites à domicile. Cette présentation permet également de faire ressortir le caractère communautaire du service, ce qui a parfois pour effet de diminuer les résistances de certains parents qui craignent une ingérence de l'école dans leurs façons de faire avec leur enfant. Les intervenantes déploient d'ailleurs beaucoup d'efforts afin de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise en leur compagnie, entre autres en entamant des discussions informelles lorsqu'elles arrivent à domicile.

Les types de pratiques rapportées par les praticiennes sont sensiblement les mêmes que celles utilisées auprès des élèves dans les ateliers d'accompagnement scolaire (académiques, instrumentales, socio-affectives), à l'exception de l'ajout d'une intervention de nature plus indirecte, le modelage. Ce type de pratique est généralement approprié pour les parents qui ne s'impliquent pas de façon active dans la période d'études. Bien que cette situation ne soit pas idéale, les praticiennes estiment que les parents observent tout de même les méthodes employées par les intervenantes et les effets qui en découlent, ce qui peut engendrer des apprentissages. Par exemple, ils voient l'attitude qu'adopte l'intervenante, la façon dont elle organise son temps, le matériel qu'elle utilise. Graduellement, les praticiennes tentent d'impliquer davantage les parents afin de les guider plus directement dans leurs façons de faire, l'objectif étant de parvenir à ce qu'elles jouent un rôle d'observateur plutôt que d'acteur. Les prochaines lignes traiteront des types de pratiques qu'emploient les intervenantes lorsque les parents désirent s'impliquer lors des interventions à domicile.

De façon générale, les pratiques académiques auprès des parents se résument, dans un premier temps, à la familiarisation avec les tâches scolaires de leur enfant et à la prise de conscience de l'importance que peut représenter leur présence dans sa vie scolaire. Entre autres, les intervenantes encouragent la consultation de l'agenda par les parents, dans lequel ils peuvent s'informer sur les tâches scolaires de leur enfant, ses comportements, ainsi que les événements spéciaux de l'école. On les invite également à consulter le bulletin afin de suivre les progrès réalisés. Dans un deuxième temps, de la même façon que les pratiques académiques mises en place dans les ateliers d'accompagnement scolaire visent à soutenir la motivation des élèves face à la tâche, les pratiques académiques auprès des parents à domicile ont pour objectif de les guider dans l'utilisation de façons de faire permettant de maintenir ou d'accroître l'intérêt de leur enfant face à ses tâches d'élève. Ainsi, on leur montre comment s'y prendre afin que cette période de travail devienne davantage plaisante. Par exemple, les intervenantes invitent les parents à faire ressortir comment les apprentissages scolaires peuvent être appliqués couramment dans la vie quotidienne. Enfin, le volet informatique intégré à travers les pratiques à domicile permet l'utilisation de logiciels éducatifs et ludiques visant l'augmentation de la motivation envers la réalisation d'apprentissages en mathématiques, français et autres matières scolaires. Également, l'utilisation de l'informatique permet une familiarisation avec cette technologie, certains ayant eu peu l'occasion de l'expérimenter, créant de ce fait un écart avec plusieurs familles pour qui l'informatique est intégrée dans leur vie quotidienne.

Dans l'ensemble, les pratiques instrumentales ont trait à l'établissement d'une routine de travail. Tout d'abord, les intervenantes conseillent aux parents d'identifier un moment en soirée consacré uniquement aux devoirs et leçons, celui-ci devant préférentiellement être réservé tous les soirs de la semaine. Une observation de l'environnement de travail de l'élève (luminosité, bruit ambiant, etc.) est aussi effectuée afin de proposer aux parents des suggestions permettant de créer un climat favorable à la réalisation des devoirs et leçons. Les pratiques instrumentales visent également à guider les parents dans l'organisation des différentes tâches que l'enfant doit accomplir. Par exemple, les intervenantes montrent aux parents comment lire et utiliser la feuille indiquant les devoirs et leçons à réaliser. Elles les

aident par la suite à établir une planification des tâches en fonction des quatre soirs de la semaine.

En ce qui concerne les pratiques socio-affectives, les intervenantes rapportent viser dans un premier temps chez les parents une prise de confiance en leurs capacités à soutenir leur enfant dans l'accomplissement de ses tâches scolaires. Elles encouragent ainsi régulièrement les parents en les rassurant sur leurs habiletés parentales. Les intervenantes identifient également avec les parents de petits objectifs facilement réalisables à court terme, tels la capacité à gérer leur stress ou à demeurer patients envers l'enfant. Cette façon de faire leur offre, tout comme pour les élèves, la possibilité de vivre de petits succès. À leur tour, les parents devront faire en sorte de développer la confiance en soi de leur enfant, le rôle des intervenantes se résumant à les accompagner dans ce processus. Ainsi, la campagne d'idées positives s'actualise tout autant à domicile, où les intervenantes aident les parents à identifier les forces de leur enfant et leur montrent les façons de valoriser ses aptitudes. Également, les intervenantes guident les parents dans l'application d'un système de renforcement, en les informant sur la façon d'établir des critères de réussite, de bâtir une feuille d'évaluation et d'allouer les renforçateurs appropriés en fonction des réalisations de leur enfant.

En plus de soutenir les parents en tant qu'accompagnateurs de leur enfant, les pratiques socio-affectives mises en place dans le volet d'intervention à domicile sont enrichies de la dimension « intégration sociale », laquelle fait référence à la collaboration entre la famille, l'école et la communauté. À cet effet, certaines coordonnatrices et intervenantes se sont définies comme des agentes de relation entre les familles, les organismes communautaires et l'école. Ces interventions peuvent prendre place dans les deux services (ateliers et interventions à domicile), mais semblent se produire plus fréquemment lors des interventions à domicile. Tout d'abord, le rôle des intervenantes dans l'établissement d'un lien plus étroit entre les parents et l'école se situe surtout sur le plan informationnel. Entre autres, les intervenantes renseignent les parents sur les ressources de l'école. Il est d'ailleurs fréquent qu'elles discutent de l'enseignant avec les parents, ceux-ci pouvant partager leurs questionnements et leurs réflexions. À cet effet, les intervenantes se soucient de favoriser les occasions d'échanges entre les parents et les enseignants. Considérant que le contact des

parents avec l'école passe généralement par l'enseignant, elles prennent le temps de les informer sur ce qu'elles connaissent de la personnalité de ce dernier, ses façons de faire, en mettant en valeur ses qualités. Dans certaines circonstances, ce sont les enseignants qui demandent aux intervenantes de les mettre en relation avec les parents, ceux-ci pouvant leur confier la responsabilité de transmettre des documents aux parents. Toutefois, dans les cas où la résistance provient des enseignants, les intervenantes affirment ne pas toujours pouvoir intervenir sur la relation parent-école. Enfin, ces dernières sont également appelées à intervenir lorsque la communication entre le parent et l'école ne peut s'établir en raison de l'analphabétisme des parents. Par exemple, elles peuvent lire aux parents les communiqués envoyés par l'école ou faire signer certains documents.

De par son statut d'organisme communautaire, ce dispositif d'accompagnement scolaire a créé un réseau considérable de relations avec les autres organismes du quartier, qu'il peut mettre à profit à la demande des parents ou selon les besoins observés. Les intervenantes sont donc en mesure de référer les parents à plusieurs organismes qui offrent, entre autres, des cours de français pour les parents allophones, un soutien pour entrer sur le marché du travail ou pour effectuer un retour aux études. Parfois, il arrive que les intervenantes accompagnent des parents dans ces démarches lorsqu'ils ne s'expriment pas en français.

▪ *Les pratiques collaboratives*

Avec la direction de l'école, les coordonnatrices discutent principalement de situations que vivent les intervenantes avec un élève, par exemple des difficultés comportementales nuisant au bon fonctionnement du groupe. En ce qui concerne les pratiques de collaboration avec les enseignants, la plupart des praticiennes mentionne entretenir d'excellentes relations avec ceux-ci, quelques-unes affirmant toutefois que cette relation peut être variable selon les années. Généralement, les informations échangées entre ces deux acteurs portent sur l'évolution de l'élève en classe et dans les ateliers d'accompagnement scolaire, et ce, tant aux plans académique, comportemental et socio-affectif. Également, lorsqu'une problématique est rencontrée en classe durant la journée d'école, les enseignants sont nombreux à en discuter avec l'intervenante, de façon à orienter les actions qui seront entreprises avec ces

élèves. Pareillement, les intervenantes n'hésitent pas à contacter les enseignants dans ces situations. De plus, tout en accordant une grande importance à la confidentialité, les intervenantes peuvent transmettre des renseignements aux enseignants en lien aux observations effectuées dans le milieu familial, lorsque cet échange avantage l'élève. Par exemple, une intervenante a mentionné avoir informé un enseignant des dimensions culturelles pouvant expliquer le comportement d'un élève.

5.3.2 Les observations des formations et des rencontres d'équipe

Cette section expose les données sur la modélisation de la pratique recueillies dans le cadre de l'observation des formations et des rencontres d'équipe du dispositif à base communautaire. L'analyse des résultats a été réalisée selon la même procédure que celle décrite pour cette collecte de données au regard de la question 1 (voir section 5.1.2). Dans ce cas, la codification du matériel (audio ou manuscrit) est réalisée selon les pratiques auprès des élèves et des parents, ainsi qu'en fonction des pratiques collaboratives. Cette collecte de données étant complémentaire aux entrevues de groupe et aux rencontres de validation ainsi qu'aux observations des ateliers, seuls les éléments constituant un ajout aux résultats déjà recueillis ainsi que ceux les contredisant sont rapportés. Enfin, rappelons que le dispositif institutionnel n'offre pas de telles modalités de développement professionnel.

5.3.2.1 L'observation des formations

▪ *Formation sur la gestion de groupe*

La formation sur la gestion de groupe porte principalement sur la composante hiérarchique de la discipline, celle-ci consistant en la reconnaissance de l'autorité de l'intervenante par les élèves. Essentiellement, l'élaboration de règles et de conséquences en constitue les éléments centraux. Le formateur insiste sur la nécessité de prendre le temps d'amorcer l'implantation de règles et de conséquences dès le premier atelier d'accompagnement scolaire et ce, même si cela peut ralentir temporairement les élèves dans l'accomplissement de leurs tâches scolaires. Tout d'abord, les règles doivent être décidées en collaboration avec les élèves afin de

favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe. Le formateur conseille qu'un maximum de cinq règles soit établi, expliquant que les élèves peuvent être démotivés lorsqu'un trop grand nombre de règles doivent être suivies. Les règles sont introduites une à la fois, surtout chez les plus petits. De plus, les règles doivent être énoncées de façon positive. Par exemple, plutôt que de formuler « Je ne cours pas. », il est proposé d'indiquer « Je marche. ». Également, il est souhaitable que les règles soient réalistes. Le formateur explique que lorsqu'elles sont trop difficiles à respecter, les élèves ne s'y conforment pas et ont l'impression que l'intervenante ne fait pas de la discipline une de ses priorités, ce qui a des répercussions sur l'observance des autres règles. Par exemple, la règle « Je garde silence. » peut être remplacée par une règle plus réaliste telle que « Je chuchote. ». Aussi, les règles doivent être bien expliquées aux élèves, chacun pouvant avoir sa propre perception de ce que signifie, par exemple, « Rester tranquille. ». Enfin, il est conseillé d'afficher les règles dans le local. Le formateur donne aux intervenantes des exemples de règles qui sont fréquemment choisies, telles que « J'ai tout mon matériel. », « Je lève la main pour prendre la parole. », « Je suis calme à ma place. », « Je respecte les autres en paroles et gestes ».

Lorsque les élèves ne respectent pas les règles, le formateur affirme l'importance d'intervenir le plus rapidement possible afin que la situation ne dégénère pas. De plus, afin de maximiser les chances de succès de l'établissement de la discipline, il est essentiel d'être constant dans l'application des règles, et ce, même si l'intervenante se sent particulièrement fatiguée lors d'un atelier. Également, lorsqu'un élève est repris, l'intervenante peut rappeler à l'élève que cette règle a été décidée en groupe. Lorsque ces méthodes d'intervention ne fonctionnent pas, le formateur suggère d'appliquer des conséquences. Il conseille aux intervenantes de commencer dès maintenant à faire une réflexion sur ce qu'elles pourraient mettre en place à cet effet, considérant qu'elles peuvent manquer d'idées lorsqu'une situation se présentera. Elles peuvent toutefois indiquer à l'élève ayant présenté un comportement inadéquat qu'elles prendront un temps de réflexion avant de lui communiquer leur décision. Par ailleurs, les conséquences imposées doivent être en lien avec le comportement inadéquat. Par exemple, à un élève qui a insulté un camarade de classe, on peut lui demander de s'excuser auprès de ce dernier et de lui trouver une qualité. Enfin, des exemples d'interventions sont proposés, tels que regarder l'élève avec un regard visant à lui signifier que son comportement est

désapprouvé ou l'exclure temporairement de l'atelier (un minute par année d'âge). Le formateur souligne toutefois l'importance de demeurer respectueux envers les élèves en tout temps. Entre autres, il est fortement déconseillé de faire un « mauvais humour », par exemple en mentionnant à un élève « tu es un bébé, je vais t'apporter une suce et une couche ». Également, le formateur précise que lorsqu'une conséquence a été appliquée trois fois et qu'aucune modification de comportement n'est observée, l'intervenante doit modifier sa façon de faire. À ce moment, elles sont d'ailleurs encouragées à discuter de la situation avec leur coordonnateur. Par ailleurs, bien que l'application de conséquences négatives soit proposée par le formateur, celui-ci insiste sur la nécessité que les élèves reçoivent également des renforcements positifs, se traduisant par des félicitations ou des récompenses. L'objectif distal de ce type d'intervention est de parvenir à ce que l'élève ait de moins en moins besoin de récompenses pour manifester le comportement approprié.

Le formateur présente également le processus d'auto-évaluation devant être effectué à la fin de chacune des périodes d'accompagnement scolaire. Cette démarche est une réflexion réalisée par les élèves visant à déterminer dans quelle mesure ils ont respecté les règles établies. Une petite récompense (p.ex. des images autocollantes) peut être donnée à ceux qui ont atteint ces objectifs. Il est proposé que les élèves turbulents puissent avoir une façon de se « racheter », compte tenu qu'ils sont plus susceptibles d'atteindre rapidement un seuil les empêchant d'avoir droit à une récompense. Dans les cas où ces élèves ne peuvent obtenir à nouveau une chance d'avoir un renforcement, il est possible qu'ils se démotivent et qu'ils montrent davantage de comportements inappropriés. Enfin, les intervenantes sont invitées à créer elles-mêmes leur propres outils plastifiés, que ce soit un tableau de récompense ou les règles déterminées avec les élèves.

▪ *Formation sur le soutien parental (deuxième partie)*

La deuxième partie de la formation sur le soutien parental a trait plus précisément aux types d'interventions pouvant être utilisées par les praticiennes. Notons que plusieurs pratiques proposées par le formateur ont déjà été abordées dans les autres collectes de données. Les prochaines lignes présentent donc quelques interventions ayant été peu explicitées

précédemment. Tout d'abord, le formateur incite fréquemment les intervenantes à consulter le bilan annuel, dans lequel des exemples d'intervention sont illustrés. En ce qui a trait aux pratiques académiques, ce dernier met l'accent sur l'importance de montrer aux parents qu'il est possible de travailler avec leur enfant ses tâches scolaires tout en s'amusant, soutenant que « apprendre n'égal pas souffrir, mais plaisir ». Pour ce faire, le formateur présente des pratiques socio-affectives telles que la dédramatisation des erreurs. Dans un autre ordre d'idées, la coordonnatrice donne un exemple dans lequel une mère s'auto-dévalorisait car elle se montrait visiblement impatiente envers son enfant. L'intervenante a tout d'abord souligné ses forces habituelles, pour ensuite lui indiquer qu'il est essentiel de cesser ses comportements et lui suggérer des moyens pour se calmer. Enfin, le formateur aborde les particularités du soutien auprès de familles immigrées. Il explique que pour certaines familles, la collaboration avec le service signifie qu'ils ne doivent pas « déranger » lorsque l'intervenante est présente. Elles doivent donc rectifier cette perception rapidement afin que les parents s'engagent dans l'apprentissage de la réalisation des tâches scolaires avec leur enfant et qu'ils deviennent éventuellement autonomes. Dans d'autres cas, la famille souhaite s'impliquer auprès de son enfant mais est limitée par la compréhension du français. Lorsque de telles situations surviennent, les intervenantes doivent les référer aux ressources du quartier, le formateur citant un organisme visant à accueillir les nouveaux arrivants. Une praticienne parle d'un exemple dans lequel elle a suggéré aux parents d'écouter davantage la télévision afin d'être exposés au français. Enfin, aucun élément concernant les pratiques instrumentales n'a été relevé dans le cadre de l'observation de cette formation sur le soutien parental.

5.3.2.2 L'observation des rencontres d'équipe

Cette section présente les résultats sur les rencontres d'équipe au regard de la deuxième question de recherche sur la modélisation des pratiques. L'analyse des données est réalisée selon la même procédure que celle utilisée pour l'observation des formations. Rappelons que cette modalité de développement professionnel n'est pas offerte dans le dispositif institutionnel.

▪ *Les pratiques auprès des élèves*

Les observations des rencontres d'équipe ayant lieu durant la période de Pâques, les intervenantes et la coordonnatrice discutent des activités académiques pouvant être mises en place afin de souligner cette fête. L'orientation partagée par les praticiennes consiste en des jeux éducatifs, tels des jeux de carte. Certaines ont utilisé l'informatique pour faire réciter les mots de vocabulaire, profitant de cette activité pour favoriser l'entraide entre des élèves plus âgés et plus jeunes. Enfin, des activités libres sont proposées aux élèves en fin de période, par exemple le dessin et le chant. Un autre sujet abordé durant les rencontres d'équipe observées a trait au bilan de fin d'année. Dans cette discussion, des intervenantes rapportent avoir innové quant au déroulement de la période d'accompagnement scolaire. Celles-ci la débute maintenant par un moment de lecture, certaines d'entre elles apportant des magazines éducatifs pour les élèves plus vieux. Enfin, une coordonnatrice discute des outils pédagogiques qu'elle propose aux intervenantes, faisant référence à des rondelles de chiffres et de sons. Elle leur donne également des livres comportant des activités éducatives, insistant sur la nécessité que les élèves se les approprient durant la période d'accompagnement scolaire afin d'accroître les chances qu'ils les utilisent à la maison.

Bien que l'observation des rencontres d'équipe ait permis de dégager les éléments qui viennent d'être exposés en lien aux pratiques académiques, elle n'a pas permis de recueillir des données sur les pratiques instrumentales auprès des élèves, les praticiennes n'ayant pas abordé ce thème. En ce qui concerne les pratiques socio-affectives, les résultats obtenus font essentiellement état d'interventions concernant la gestion de comportement et l'utilisation d'un tableau de motivation. La coordonnatrice indique qu'un élève est actuellement retiré temporairement du service et qu'il sera réintégré lorsque son comportement s'améliorera durant les journées de classe. Enfin, les intervenantes rapportent donner des petites surprises aux élèves à l'occasion de la fête de Pâques et à la fin de l'année scolaire.

▪ *Les pratiques auprès des parents*

La collecte de données a lieu durant la période où les intervenantes rencontrent les parents une dernière fois avant la fin du service d'accompagnement scolaire. Dans l'une des observations d'une rencontre d'équipe, la coordonnatrice informe les praticiennes sur la façon d'intervenir auprès des parents durant cette rencontre. Ainsi, avant la rencontre, elles doivent préparer un tableau de bord qui leur permettra d'identifier les points à discuter avec ces derniers. Lors de l'entretien, les praticiennes doivent indiquer aux parents le travail accompli par leur enfant et leur demander de poursuivre cet accompagnement jusqu'à la fin de l'année scolaire. Pour la coordonnatrice, l'essentiel est de soutenir les parents dans la recherche de solutions quant aux difficultés rencontrées durant la période de devoirs et leçons. Dans le cas des deux autres observations des rencontres d'équipe, la rencontre avec les parents a déjà eu lieu. Dans l'une d'entre elles, la coordonnatrice demande aux intervenantes de communiquer avec les parents qui ne se sont pas présentés afin de discuter avec eux des points qui devaient être abordés durant la rencontre. Dans l'autre observation, une intervenante partage son expérience avec un parent, avec qui elle a axé ses propos sur le bon comportement de son enfant plutôt que sur l'annonce récente qu'il a reçu à l'effet que ce dernier devra doubler son année scolaire. Enfin, une coordonnatrice souligne les réalisations des parents et des élèves qui ont participé au projet ordinateur durant l'année, ceux-ci ayant créé un livre de recettes ainsi qu'un calendrier pour les parents.

L'observation des rencontres d'équipe a également permis de recueillir des données sur l'intervention auprès des parents à domicile. En ce qui concerne les pratiques académiques, un seul élément est observé dans les propos des intervenantes. Celles-ci estiment que même si les élèves n'ont pas de devoirs, elles doivent tout de même leur proposer des activités ayant un caractère académique, notamment l'utilisation des logiciels ludo-éducatifs installés sur les ordinateurs portables. Un seul élément est aussi recueilli dans le cas des pratiques instrumentales. À cet effet, une praticienne indique avoir accompagné un parent sur la façon de remplir un formulaire devant être retourné à l'école. Les pratiques socio-affectives sont celles qui ont été les plus abordées dans ces trois rencontres d'équipe. Tout d'abord, l'importance de respecter le rythme des parents est relevée. Par exemple, lorsqu'une

coordonnatrice propose à une intervenante de conseiller à une mère d'imposer des conséquences à son enfant en réponse à ses comportements inadéquats, l'intervenante mentionne préférer attendre un moment où elle percevra une plus grande réceptivité de la mère à ce sujet, compte tenu de la grande réticence qu'elle observe actuellement. Par ailleurs, le renforcement des compétences parentales est également abordé par les praticiennes. Par exemple, à une mère qui mentionne ne pas avoir les capacités pour aider son enfant, une intervenante propose d'autres façons dont elle peut s'y prendre, notamment en étant présente pour motiver ce dernier, en l'écouter faire ses lectures ou en vérifiant si ses travaux sont faits. Dans un autre ordre d'idées, une intervention visant à dédramatiser les difficultés éprouvées par certains parents est aussi observée. Ainsi, une des coordonnatrices a invité les intervenantes à rassurer les parents en leur mentionnant qu'il est normal que la période de devoirs et leçons à la maison ne se déroule pas toujours bien. Enfin, comme la fin de l'année scolaire approche, une coordonnatrice demande aux intervenantes de commencer à préparer les familles à la séparation qui surviendra à la fin du service à domicile.

▪ *Les pratiques collaboratives*

Les praticiennes discutent d'une pratique collaborative du dispositif avec un organisme communautaire, qui offre aux parents allophones des cours de français. Celles-ci précisent que quatre parents sont présentement intéressés à recevoir les services de cet organisme. Enfin, l'observation des rencontres d'équipe a permis de recueillir un élément relatif à la collaboration du dispositif à base communautaire avec les écoles. À ce sujet, une praticienne discute de la communication qu'elle entretient avec l'enseignante au sujet du comportement d'un élève durant la journée de classe. Lorsque celui-ci est trop turbulent, l'enseignante avise l'intervenante et l'élève que celui-ci ne pourra se présenter aux ateliers d'accompagnement scolaire.

5.3.3 La collecte de documents administratifs, outils pédagogiques et communicationnels

Cette section expose les données recueillies dans les documents des deux dispositifs d'accompagnement scolaire (Voir appendice P) au regard de la deuxième question de

recherche sur la modélisation de la pratique. Tout comme l'observation des formations et des rencontres d'équipe, rappelons que seuls les éléments n'ayant pas été abordés dans les collectes sur les entrevues de groupe et les rencontres de validation ainsi que les observations des ateliers ou ceux les contredisant sont présentés.

5.3.3.1 Dispositif institutionnel

Un des documents distribués par la coordonnatrice de l'école B, « *Des petits moyens pour aider en classe, dans l'école les élèves qui ont des problèmes de comportement* », propose quelques interventions telles que « J'élabore les règles de la classe avec les élèves. Les règles sont définies clairement, appliquées avec consistance et cohérence. Je fournis à l'élève un modèle adéquat à imiter en évitant sarcasmes, surnoms et humiliations ». Cependant, ce document mentionne clairement qu'il est normal que la perception de la pertinence de ces suggestions et leur mise en application varie d'une intervenante à l'autre en fonction de leur personnalité, de leur expérience et aussi de leur humeur. Enfin, un autre document pouvant être distribué aux intervenantes de l'école B par la coordonnatrice s'intitule « *Coup d'œil sur l'aide aux devoirs* » (Gouvernement du Québec, 2003). Celui-ci souligne l'importance de la reconnaissance des efforts des élèves et propose la stratégie des « petits pas », consistant à identifier avec ces derniers de petits objectifs réalistes.

5.3.3.2 Dispositif à base communautaire

En ce qui concerne le dispositif à base communautaire, aucune donnée complémentaire n'a été recueillie dans cette collecte de données. Par exemple, les pratiques abordées dans les outils pédagogiques (voir appendice O) reprennent majoritairement ce qui a été décrit précédemment (par exemple une grille proposant des messages d'encouragement, une grille d'auto-évaluation), de même que les interventions décrites dans les bilans annuels du dispositif (par exemple, écoute active, respect du rythme de la famille).

5.3.4 Les observations des ateliers d'accompagnement scolaire

La prochaine section présente les résultats de l'observation directe des ateliers d'accompagnement scolaire portant sur la modélisation des pratiques, recueillis avec la GOPAS. Rappelons qu'un seuil alpha bilatéral de 0,05 fut utilisé pour toutes les analyses et que les données des deux dispositifs sont exposées conjointement afin d'illustrer les résultats des analyses comparatives. Rappelons également qu'en raison de la correction pour effet de plan, les tests de différence de proportion sont présentés sous la distribution F plutôt que celle du χ^2 .

▪ *Bloc 2 : Identification des activités*

Pour les deux dispositifs, le début de l'atelier consiste fréquemment en un moment dans lequel les élèves attendent que le groupe soit entièrement formé, certains d'entre eux devant changer de local. Ce temps est aussi accordé pour la collation et la salle de bains, quelques groupes s'y déplaçant tous ensemble. Les observations révèlent que les élèves du dispositif à base communautaire entament généralement des discussions entre eux et avec leur intervenante, tandis que les intervenantes du dispositif institutionnel demandent fréquemment aux élèves de garder le silence. Des tests t corrigés pour effet de plan ont été effectués afin de vérifier si la durée de la période précédant les tâches scolaires diffère entre les deux dispositifs. La même analyse a été faite en ce qui concerne la durée des tâches scolaires. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence entre les dispositifs au regard de la durée de la période précédant les tâches scolaires $t(23dl) = -1,04$, $p = 0,315$ (12,7 minutes dans le dispositif institutionnel et 15,57 minutes dans le dispositif à base communautaire). La durée moyenne des tâches scolaires n'est pas non plus différente selon les deux dispositifs $t(23dl) = 0,37$, $p = 0,71$ (49,7 minutes dans le dispositif institutionnel et 47,4 minutes dans le dispositif à base communautaire). Le tableau exposant ces résultats est présenté dans l'appendice Q (tableau 5). Enfin, des périodes libres, dans lesquelles tous les élèves s'adonnent à des activités de leur choix autres que des tâches scolaires, sont relevées dans cinq observations. Seule l'une d'entre elle concerne le dispositif à base communautaire, alors que les quatre autres consistent en des ateliers de l'école A du dispositif institutionnel.

▪ **Bloc 3 : Début des activités**

Le bloc 3 de la GOPAS permet de décrire le déroulement du début de la période d'accompagnement scolaire. Tout d'abord, pour tous les ateliers observés, les intervenantes ont pris la présence des élèves. Pour 14 cas où il y a eu absence d'un élève, 12 intervenantes sur 14 ont avisé la coordonnatrice, qui se charge d'appeler les parents. Dans les deux dispositifs, il est arrivé qu'une intervenante n'appelle pas les parents car les élèves l'informent que l'élève absent l'était également durant la journée de classe. Le tableau 5.7 présente les résultats sur les moyennes et le test *t* corrigé pour effet de plan des deux dispositifs quant à la rapidité de la mise à la tâche par les élèves.

Tableau 5.7

Moyennes et autres statistiques descriptives sur la rapidité de la mise à la tâche par les élèves selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Mise à la tâche ²	DI ¹	9	2,44	0,53	2	3		
	DBC	13	1,85	0,69	1	3		
	Total	22	2,09	0,68			-2,36	0,04*

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Item mesuré avec une échelle de Likert de 0 à 3, la cote 0 indiquant que les élèves ne se mettent pas du tout rapidement à la tâche et la cote 3 signifiant qu'ils se mettent à la tâche rapidement

Dans le tableau 5.7, le test *t* corrigé pour effet de plan montre que lorsque l'intervenante avise les élèves qu'il est temps d'entamer les tâches scolaires, ceux du dispositif institutionnel se mettent significativement plus rapidement à la tâche que ceux du dispositif à base communautaire. En ce qui concerne la présence ou l'absence de l'annonce (ou l'affichage) d'un plan de la période par l'intervenante, un tableau exposant les statistiques descriptives et le test de différence de proportion corrigé pour effet de plan selon les deux dispositifs est placé en appendice Q (tableau 6). Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les deux dispositifs sur ce plan. Lorsque les intervenantes ne transmettent pas cette information aux élèves, ce sont généralement des ateliers où une routine semble déjà bien

établie, et ce, tant dans le dispositif institutionnel que dans le dispositif à base communautaire.

▪ ***Bloc 4 : Fonctionnement général de la période***

Le bloc 4 a pour objectif de décrire le contexte environnemental et procédural des tâches scolaires. Tout d'abord, un test t corrigé pour effet de plan a été réalisé pour vérifier si la présence de distractions (par exemple le bruit environnant) est différente entre les deux dispositifs. Cette analyse n'a révélé aucune différence significative entre les deux dispositifs t (23dl) = 0,80, p = 0,44. Les moyennes à la base de cette analyse sont présentées en appendice Q (tableau 7) et celles-ci indiquent que dans la majorité des cas, les distractions sont absentes. En ce qui a trait à la disposition des élèves lorsqu'ils font leurs tâches scolaires, le test de différence de proportion corrigé pour effet de plan ne révèle aucune différence entre les deux dispositifs F (23dl) = 0,35, p = 0,57. Les résultats exposant les fréquences selon chaque disposition de travail (individuel, en groupe) présentés à l'appendice Q (tableau 8) montrent que dans le dispositif institutionnel, la moitié des périodes observées se déroule en travail individuel (50%) et l'autre moitié en travail de groupe (50%). Dans le dispositif à base communautaire, les élèves travaillent individuellement dans 64,29% des ateliers et en petits groupes dans 37,71%. Notons que cette cotation est effectuée en fonction de la disposition majoritaire des élèves, la cote « travail de groupe » n'excluant pas que certains élèves du groupe puissent travailler individuellement. Le tableau 5.8 présente les résultats sur l'ordre dans lequel les devoirs et leçons sont réalisées (fréquences, test de différence de proportion corrigé pour effet de plan) et le tableau 5.9 expose les données portant sur l'initiation des contacts entre les élèves et l'intervenante dans les deux dispositifs (fréquences, test de différence de proportion corrigé pour effet de plan).

Tableau 5.8

Fréquences et proportions des modalités relatives à l'ordre des devoirs et des leçons selon les deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportions entre les deux dispositifs

Indicateur		N	0	1	2	3	4	ÉT	F	p
Ordre des devoirs et leçons ²	DI ¹	10	0 0,00%	2 20,00%	4 40,00%	4 40,00%	0 0,00%	0,79		
	DBC	14	4 28,57%	0 0,00%	7 50,00%	3 21,43%	0 0,00%	1,15		
	Total	24	4 16,67%	2 8,33%	11 45,83%	7 29,17%	0 0,00%	0,60	1,84	0,16

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Item mesuré avec une échelle où les cotes signifient : 0) Leçons en premier et devoirs par la suite 1) Devoirs en premier et leçons par la suite 2) Il n'y a pas d'ordre, des élèves font des devoirs et d'autres des leçons 3) Seules les leçons sont réalisées 4) Seuls les devoirs sont réalisés

Afin de vérifier s'il y a une différence entre les deux dispositifs au regard de l'ordre dans lequel les devoirs et leçons sont réalisés, un test de différence de proportion corrigé pour effet de plan a été effectué. Celui-ci révèle qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux dispositifs. Les résultats du tableau 5.8 font ressortir tout de même un constat commun aux deux dispositifs. Ainsi, aucun des ateliers d'accompagnement scolaire observés n'a été consacré entièrement aux devoirs. Également, dans les deux dispositifs, une forte proportion des ateliers observés n'ont pas d'ordre dans les devoirs et les leçons.

Tableau 5.9

Fréquences et proportions de l'initiation du contact entre les intervenantes et les élèves selon les deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportions entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Élèves	Intervenante	Les deux	ÉT	F	p
Initiation du contact intervenantes-élèves	DI ¹	10	0 (0,00%)	6 (60,00%)	4 (40,00%)	0,52		
	DBC	14	2 (14,29%)	3 (21,43%)	9 (64,29%)	0,76		
	Total	24	2 (8,33%)	9 (37,50%)	13 (54,17%)	0,66	1,68	0,21

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Item mesuré avec une échelle où les cotes signifient : 0) Les élèves initient la plupart des contacts 1) L'intervenante initie la plupart des contacts 2) Les élèves et l'intervenante initient de façon égale les contacts entre eux

Le test de différence de proportion corrigé pour effet de plan présenté dans le tableau 5.9 ne révèle aucune différence significative entre les deux dispositifs en ce qui concerne l'initiation des contacts entre les élèves et l'intervenante. Toutefois, les données montrent que la proportion la plus élevée observée dans le dispositif institutionnel concerne la cote 2, où ce sont les intervenantes qui initient les contacts avec les élèves. Dans le dispositif à base communautaire, la proportion la plus élevée et équivalant sensiblement à celle de la cote 2 du dispositif institutionnel est celle de la cote 3, où les élèves et l'intervenante initient les contacts de façon égale entre eux.

▪ **Bloc 5 : Pratiques académiques**

Le bloc 5 de la GOPAS vise à exposer les pratiques utilisées par les intervenantes pour accompagner les élèves dans leurs tâches scolaires. Tel qu'explicité dans le chapitre IV « Méthode » à la section 4.3.3, certains items ont été regroupés afin de former l'échelle des pratiques académiques. La fiabilité de cette dernière a été démontrée par la statistique Alpha de Cronbach, qui permet d'évaluer la cohérence interne. Un test *t* corrigé pour effet de plan a été réalisé afin de vérifier si les deux dispositifs diffèrent dans la mise en œuvre de ces pratiques. Le tableau 5.10 expose ces résultats. Un tableau détaillant les résultats (moyenne, écart type, minimum et maximum) pour chacun des items de cette échelle est présenté en appendice Q (tableau 9).

Tableau 5.10

Moyennes et autres statistiques descriptives à l'échelle des pratiques académiques selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Échelle des pratiques académiques ²	DI ¹	10	0,86	0,61	0,17	2,20		
	DBC	14	1,65	0,55	0,67	2,80		
	Total	24	1,32	0,69			1,32	0,005*

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert de 0 à 3, où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et la cote 3 signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment

Les résultats exposés dans le tableau 5.10 montrent que dans l'ensemble, les observations ont conduit à la cotation d'un score plus élevé pour les intervenantes du dispositif à base communautaire. Celles-ci mettent donc en œuvre des stratégies plus diversifiées afin d'accompagner les élèves dans la réalisation de leurs tâches scolaires (poser des questions aux élèves, donner des outils, adapter les interventions aux besoins des élèves, mettre en contexte, fragmenter les notions, offrir des activités éducatives après les tâches scolaires).

Les prochaines lignes présentent, en lien avec certains items de l'échelle des pratiques académiques, des données qualitatives tirées des sections « observations additionnelles » de la GOPAS. Rappelons que l'analyse de ces données a été réalisée sur la base d'un résumé comparatif entre les deux dispositifs. Tout d'abord, en ce qui concerne l'item 5.1B, les intervenantes du dispositif à base communautaire ont fait référence à plusieurs outils lorsqu'elles accompagnent les élèves, notamment le dictionnaire, les cahiers d'apprentissage, les livres de grammaire, l'informatique, de même que des bâtonnets ou des blocs pour les aider à compter. Dans le cas du dispositif institutionnel, on relève l'utilisation du cahier d'apprentissage ainsi que du Bescherelle. L'item 5.4 visait à déterminer si, de façon générale, l'intervenante décèle les besoins individuels des élèves et oriente ses interventions en conséquence. Les données qualitatives indiquent que plusieurs intervenantes montrant cette aptitude laissent les élèves choisir s'ils souhaitent travailler en équipes ou individuellement. Dans le cas du dispositif à base communautaire, une intervenante a tenu compte de la façon d'apprendre d'un élève en lui demandant la méthode qu'il privilégie lorsqu'il étudie (lecture, écriture) afin d'identifier comment elle interviendra auprès de lui. Quelques exemples ont aussi été recueillis en ce qui concerne l'item 5.8A relatif aux activités éducatives réalisées en fin de période dans les deux dispositifs, notamment la lecture, la réalisation d'une dictée au tableau, de même que l'utilisation de feuilles comportant des jeux de mathématiques ou de français. Dans le dispositif à base communautaire, des revues de sciences sont aussi parfois mises à la disposition des élèves s'ils souhaitent faire de la lecture une fois leurs tâches scolaires terminées.

Voici les résultats du bloc 5 concernant les items qui ne font pas partie de l'échelle des pratiques académiques. Les résultats de ces items (statistiques descriptives, tests *t* corrigés

pour effet de plan) sont exposés dans l'appendice Q (tableau 10). Tout d'abord, différentes méthodes visant à augmenter la motivation des élèves ont été relevées (item 5.2) mais aucune différence significative n'est observée entre les deux dispositifs. Certaines intervenantes des deux dispositifs font des combats de tables de mathématiques entre les élèves et des dictées. Une intervenante du dispositif à base communautaire fait raconter des histoires par les élèves et leur demande de faire des liens avec ce qu'ils ont appris. Une autre intervenante de ce dispositif a demandé aux élèves de piger au hasard les mots de vocabulaire à réciter. En ce qui concerne l'item 5.3, la majorité des intervenantes des deux dispositifs d'accompagnement scolaire n'illustrent pas ou peu les notions visuellement. Le test *t* corrigé pour effet de plan ne révèle aucune différence significative entre les deux dispositifs.

Le tutorat fut observé seulement dans le dispositif à base communautaire, et ce, dans 28,57% des cas (4 ateliers sur 14). Dans trois de ces ateliers, le tutorat s'effectue entre des élèves du même niveau scolaire. Dans le quatrième atelier, un élève du groupe observé ayant terminé ses tâches scolaires est allé faire du tutorat auprès d'un élève de niveau scolaire inférieur. Également, dans deux observations, le tutorat est réalisé avec un ratio un pour un, alors que dans les deux autres observations, une élève ayant bien compris les notions académiques est chargée de corriger et d'accompagner trois autres élèves.

Enfin, il est pertinent de faire ressortir deux constats dressés à l'item 5.9 relatifs aux observations additionnelles quant au bloc 5 sur les pratiques académiques et qui seront repris dans le chapitre « Discussion ». Tout d'abord, une pratique mise en œuvre par une intervenante du dispositif institutionnel correspond à une catégorie de pratique identifiée dans les études existantes comme étant à éviter (Glasman, 2001). Ainsi, pour l'ensemble des deux périodes observées dans ce groupe, l'intervenante demande aux élèves de copier à plusieurs reprises des phrases, pour ensuite les écrire au tableau. Peu de références sont effectuées aux outils pédagogiques leur permettant de mieux comprendre leurs erreurs. Dans le dispositif à base communautaire, une pratique divergeant du discours des coordonnatrices dans les entrevues de groupe mais concordant toutefois avec celui des intervenantes est observée. À cet effet, certaines intervenantes visent à ce que les élèves aient terminé leurs devoirs, celles-ci les incitant fortement à accroître leur rythme de travail afin de ne pas avoir de tâches

scolaires à effectuer à la maison. Rappelons que les coordonnatrices soutenaient, dans les entrevues de groupe, que des devoirs à compléter sont souvent laissés aux parents afin qu'ils s'impliquent dans l'accompagnement de leur enfant en ce qui concerne ses tâches scolaires.

▪ **Bloc 6 : Pratiques instrumentales**

Tout comme le bloc 5, une échelle fut créée pour le bloc 6, qui porte sur les pratiques instrumentales. Dans ce cas-ci, tous les items du bloc 6 sont inclus dans l'échelle. Les résultats des statistiques descriptives et du test *t* corrigé pour effet de plan comparant les deux dispositifs à cette échelle sont présentés dans le tableau 5.11. Un tableau détaillant les résultats (moyenne, écart type, minimum et maximum) pour chacun des items de cette échelle est présenté en appendice Q (tableau 10).

Tableau 5.11

Moyennes et autres statistiques descriptives à l'échelle des pratiques instrumentales selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Échelle des pratiques instrumentales ²	DI ¹	10	1,00	0,61	0,25	2,25		
	DBC	14	1,63	0,56	0,67	2,50		
	Total	24	1,36	0,65			2,21	0,046*

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert de 0 à 3, où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et la cote 3 signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment

Les résultats du tableau 5.11 montrent qu'il y a une différence significative entre les deux dispositifs, les intervenantes du dispositif à base communautaire obtenant une moyenne supérieure à ces items que les intervenantes du dispositif institutionnel. Ce résultat signifie que les intervenantes du dispositif à base communautaire sont davantage portées à favoriser l'acquisition de méthodes de travail chez les élèves que celles du dispositif institutionnel.

Les quelques données recueillies dans les sections « observations additionnelles » du bloc 6 sur les pratiques instrumentales permettent de détailler davantage ces résultats. L'analyse est réalisée selon la même procédure que celle décrite pour l'échelle des pratiques académiques. Dans les deux dispositifs, les intervenantes qui guident les élèves ayant besoin de soutien sur leur façon de s'organiser (item 6.1) le font généralement en s'adressant individuellement à chacun afin de s'assurer qu'ils savent par quelle tâche scolaire commencer. Dans l'un des groupes observés dans le dispositif à base communautaire, les élèves qui n'ont pas tout leur matériel sont considérés comme n'ayant pas respecté une des règles, celle « d'avoir tout son matériel ». En ce qui concerne l'item 6.2 sur l'implication des élèves dans la planification des activités de la période, quelques intervenantes des deux dispositifs permettent un libre choix lorsque les tâches scolaires sont terminées. Dans le dispositif à base communautaire, certaines intervenantes laissent les élèves décider du devoir ou de la leçon à accomplir. Cependant, lorsqu'elles constatent, par le biais du contrôle du vendredi, qu'une matière scolaire est moins bien réussie, celle-ci devient une priorité et les intervenantes encadrent l'élève afin qu'il s'y consacre davantage. En ce qui a trait à l'item 6.3, les intervenantes qui aident les élèves à planifier leurs tâches en fonction du temps le font pour la plupart en divisant la période en parties et en rappelant fréquemment le temps restant pour chacune.

▪ ***Bloc 7 : Pratiques socio-affectives***

Une échelle est également construite pour le bloc 7 sur les pratiques socio-affectives. Les statistiques descriptives et les résultats du test *t* corrigé pour effet de plan visant à vérifier s'il y a une différence entre les deux dispositifs au regard de cette échelle sont présentés dans le tableau 5.12. Un tableau détaillant les résultats (moyenne, écart type, minimum et maximum) pour chacun des items de cette échelle est présenté en appendice Q (tableau 12).

Tableau 5.12

Moyennes et autres statistiques descriptives à l'échelle des pratiques socio-affectives selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Échelle des pratiques socio-affectives ²	DI ¹	10	1,35	0,97	0,50	3,13		
	DBC	14	2,39	0,36	1,88	3,13		
	Total	24	1,95	0,85			2,53	0,025*

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert de 0 à 3, où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et la cote 3 signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment

Les résultats du tableau 5.12 indiquent une différence significative entre les deux dispositifs en ce qui concerne l'échelle des pratiques socio-affectives, le dispositif à base communautaire obtenant un score moyen plus élevé que l'institutionnel. Ces résultats signifient que les praticiennes du dispositif à base communautaire déploient davantage d'interventions visant à développer des compétences sociales et affectives et qu'elles mettent en place plus de pratiques relatives à la gestion de comportement que les intervenantes du dispositif institutionnel.

Les prochaines lignes explicitent les résultats à cette échelle recueillis dans les sections « observations additionnelles ». Également, les éléments permettant de mettre en lumière les items de l'échelle des pratiques socio-affectives qui semblent contribuer le plus à la différence statistique observée entre les deux dispositifs sont exposés. Tout d'abord, l'item 7.1 portant sur l'accueil des élèves par l'intervenante indique une différence très marquée entre les deux dispositifs. Dans le dispositif institutionnel, bien que l'on retrouve des intervenantes très accueillantes, d'autres le sont beaucoup moins, ne saluant pas vraiment les élèves. D'ailleurs, la première phrase prononcée par l'une d'entre elle est, sur un ton plutôt autoritaire, « Tes devoirs ! ». Dans le dispositif à base communautaire, toutes les intervenantes sont enthousiastes et dans certains groupes, les élèves se jettent dans leurs bras, celles-ci prenant le temps de leur demander comment s'est déroulée leur journée. L'intérêt à dialoguer, mesuré par l'item 7.2, indique que certaines intervenantes du dispositif institutionnel peuvent tenter d'engager une conversation avec les élèves. Dans plusieurs

groupes de ce dispositif, le climat établi ne semble toutefois pas propice au dialogue entre les élèves et l'intervenante, l'ensemble des échanges n'étant centré que sur les tâches scolaires. Dans le dispositif à base communautaire, le début de la période constitue pour plusieurs un moment durant lequel les élèves sont invités à discuter avec l'intervenante, certaines d'entre elles leur demandant leurs plans pour la fin de semaine. Également, des élèves ont parlé spontanément de leur vécu aux intervenantes (histoires « de cœur », conflits présents dans la famille), et ce, parfois simultanément à la récitation de mots de vocabulaire. Dans un autre ordre d'idées, les résultats à l'item 7.3 portant sur le soulignement des réussites des élèves montrent que dans le dispositif institutionnel, la majorité des intervenantes soulignent les réussites de « quelques » élèves, alors que toutes les intervenantes du dispositif à base communautaire soulignent les réussites « d'un peu plus de la moitié » ou de « tous » les élèves. Dans l'ensemble, les réussites des élèves sont soulignées de façon verbale dans les deux dispositifs. Les résultats à l'item 7.5 relatif à l'encouragement des élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés indiquent que la dédramatisation est la méthode la plus fréquemment utilisée dans les deux dispositifs. Cependant, des interventions possiblement décourageantes sont aussi relevées dans les deux dispositifs. Par exemple, une intervenante du dispositif à base communautaire a mentionné aux élèves ne pas comprendre pourquoi ils ont encore de la difficulté malgré le travail qu'ils ont effectué. Celle-ci est tout de même en mesure de souligner les efforts des élèves et de les encourager à quelques reprises. Dans le dispositif institutionnel, une intervenante est particulièrement dénigrante à l'endroit des élèves, mentionnant à l'un d'entre eux « Viens corriger la bêtise que tu as écrite, tu ne connais rien, si tu ne sais pas ça en 4^e année, c'est grave ! ».

Toujours en lien à l'échelle des pratiques socio-affectives, où les intervenantes du dispositif à base communautaire obtiennent des scores plus élevés à ces items, la plupart des intervenantes des deux dispositifs qui rappellent les règles à suivre et qui les expliquent le font dans un contexte où les élèves parlent entre eux. Dans ces situations, elles leur indiquent que lorsqu'ils discutent, cela nuit à leur concentration et conséquemment, au travail qu'ils réalisent. Les données obtenues à l'item 7.9F sur la disposition de l'intervenante à intervenir calmement montrent une nette différence entre les deux dispositifs. Dans le dispositif à base communautaire, bien qu'il soit arrivé que 14,29% (2/14) des praticiennes n'interviennent pas

toujours calmement, 75% (9/14) interviennent toujours calmement. Dans le dispositif institutionnel, il y a certes des intervenantes qui demeurent toujours calmes 30% (3/10), cependant, 60% (6/10) ne sont pas toujours calmes. D'ailleurs, l'une d'entre elles crie après les élèves. Enfin, les résultats à l'item 7.9H indiquent que les intervenantes du dispositif institutionnel ont une gestion de comportement majoritairement punitive dans 70% des cas (7/10), alors que les données du dispositif à base communautaire montrent une répartition entre les différents styles de gestion du comportement. Par exemple, 42,9% des intervenantes du dispositif à base communautaire ont un style punitif et 42,9% ont un style renforçant. Également, dans le dispositif à base communautaire, des renforcements tels des autocollants dans les agendas, l'identification d'un élève étoile de la semaine ainsi que des tableaux de renforcements positifs sont utilisés.

Les prochaines lignes présentent les résultats pour les items du bloc 7 non compris dans l'échelle des pratiques socio-affectives (activités mettant en valeur les forces des élèves, ouverture à écouter un élève qui a besoin de parler, énoncer les attentes en termes de comportement, appliquer les conséquences telles qu'annoncées, aider à reconnaître l'impact des comportements, blâmer les gestes et non les élèves). Les tableaux présentant les statistiques descriptives et les tests *t* corrigés pour effet de plan et le test de différence de proportion corrigé pour effet de plan à ces items selon les deux dispositifs se trouvent dans l'appendice Q (tableaux 13 et 14). Tous les résultats présentés dans ces deux tableaux n'indiquent aucune différence significative entre les deux dispositifs. Tout d'abord, les données de l'item 7.4 sur la mise en valeur des forces des élèves par le biais du choix des activités éducatives montrent que cette façon de faire est plutôt rare dans les deux dispositifs. En ce qui concerne l'item 7.6 portant sur la disposition de l'intervenante à écouter un élève qui a besoin de parler, il est important de préciser que cette situation ne s'est pas présentée dans toutes les observations, plusieurs cotes 9 (« Ne s'applique pas ») ayant été attribuées (8 pour le dispositif institutionnel et 6 pour le dispositif à base communautaire). Lorsqu'il y a plusieurs valeurs manquantes, la taille de l'échantillon diminue, entraînant une réduction de la puissance. Conséquemment, les chances de trouver des différences significatives sont amoindries. Voici tout de même les résultats de l'analyse descriptive réalisée. Dans le dispositif institutionnel, il est arrivé à deux reprises qu'un élève montre le besoin de parler à

l'intervenante. Dans l'une de ces situations, l'intervenante a ignoré ce besoin, alors que dans l'autre, l'intervention fut adéquate, ayant montré une ouverture à écouter et à réconforter l'élève. Dans le dispositif à base communautaire, cette situation s'est présentée à huit reprises. De ces huit observations, 87,5% des intervenantes (7/8) ont obtenu la cote 3 (« L'intervenante montre beaucoup d'ouverture... ») et 12,50% (1/8) la cote 1 (« L'intervenante montre peu d'ouverture »). Ainsi, cette dernière intervenante a indiqué à un élève qu'elle répondrait à son besoin plus tard, ce qu'elle a semblé avoir oublié. Dans le cas de l'item 7.7 sur l'accompagnement des élèves afin qu'ils expriment leurs émotions, le même scénario est observé en ce qui a trait aux valeurs manquantes (neuf pour le dispositif institutionnel et dix pour le dispositif à base communautaire). Dans le dispositif institutionnel, une seule opportunité permettant à l'intervenante de faire une intervention dans ce sens s'est présentée. Bien que sa façon d'intervenir fut très adéquate, l'invitation à nommer la façon dont l'élève se sent n'a pas été faite. Dans le dispositif à base communautaire, cette situation s'est présentée quatre fois. Une des interventions effectuées fut de demander à un élève qui pleurait comment il s'est senti durant la période.

En ce qui concerne l'item 7.8, toutes les observations ont eu une cote « Ne s'applique pas », hormis deux observations du dispositif à base communautaire. Cet item vise à mesurer si l'intervenante parle des différentes ressources et services du quartier afin de favoriser un accroissement des connaissances à cet égard et/ou l'utilisation de ces ressources et services. Dans l'une de ces deux observations, l'intervenante parle de l'entraîneur d'une activité sportive et du parc dans lequel se déroule cette activité. Dans l'autre observation, l'intervenante fait un lien avec la lecture des journaux locaux et le journal auquel les élèves participent dans le cadre des ateliers d'accompagnement scolaire. En ce qui concerne l'item sur l'application des conséquences telles qu'annoncées, soulignons que ces conséquences dans les deux dispositifs constituent fréquemment le retrait d'un élève dans le corridor ou l'arrêt d'une activité ludo-éducative. Dans le cas du dispositif à base communautaire, une intervenante indique un mot dans l'agenda à l'attention des parents. Une autre intervenante de ce dispositif demande à un élève de remplir une fiche de réflexion et lui donne moins d'autocollants. En ce qui a trait à l'item 7.9E visant à mesurer si l'intervenante blâme l'élève ou ses gestes, les résultats montrent que les intervenantes blâment les gestes pour la plupart.

Dans le cas de l'item portant sur les interventions visant à ce que les élèves reconnaissent l'impact de leurs comportements sur les autres, précisons qu'étant donné que l'opportunité de réaliser de telles interventions ne se présente pas à chaque observation, il y a plusieurs valeurs manquantes. Majoritairement, les praticiennes qui interviennent en ce sens le font dans un contexte où les élèves parlent entre eux et elles les avisent que leur comportement nuit à la concentration des autres. Dans le dispositif à base communautaire, une intervenante qui avait fait une punition pour le groupe entier a demandé à un élève très sage d'exprimer aux autres comment il s'est senti d'être privé d'une activité alors qu'il s'était bien comporté.

Pour terminer la section des pratiques socio-affectives, quelques données qualitatives sont relevées dans la section « observations additionnelles ». L'analyse de ce matériel suit la même procédure que pour les autres blocs de données qualitatives de la GOPAS. Dans le cas du dispositif institutionnel, une des intervenantes se montre clairement inadéquate au regard des élèves, pouvant les dénigrer ou crier lorsqu'elle leur parle. Dans ce groupe, l'observatrice est témoin que des élèves demandent de changer d'intervenante. Dans le dispositif à base communautaire, une intervenante peut parfois être culpabilisante à l'endroit des élèves, mais demeure toutefois en mesure de conserver un bon lien avec ces derniers en leur donnant des renforcements pour leur bon comportement. Notons qu'une intervenante de ce dispositif, qui se trouve à être un parent du quartier, semble très proche des élèves de son groupe, celle-ci ayant indiqué à l'un d'entre eux qu'elle assistera à sa partie de soccer. Dans un autre ordre d'idées, une intervenante de ce dispositif a aidé un élève à faire une réflexion sur la façon dont il annoncera à son père qu'il s'est mal comporté durant la journée de classe, sachant que ce père peut parfois réagir de façon agressive.

▪ ***Bloc 8 : Informatique***

L'informatique n'a pas été utilisée durant les ateliers observés dans le dispositif institutionnel et le fut à une seule reprise dans le dispositif à base communautaire. Les élèves du groupe ayant travaillé à l'informatique sont de niveau 5e et 6e année primaire. Dans cet atelier, l'intervenante a proposé à une élève de travailler sur le moteur de recherche « Google » afin de trouver des informations relatives à la réalisation de ses tâches scolaires. Celle-ci s'y est

affairée durant 23 minutes. Elle fut rejointe par une autre élève 20 minutes plus tard. Après avoir poursuivi le travail scolaire durant 3 minutes, les deux élèves ont par la suite regardé des émissions non éducatives pendant 20 minutes. La cote 1 fut attribuée au regard de l'item 8.5 visant à déterminer si l'intervenante accompagne les élèves lorsqu'ils utilisent l'informatique, soit « L'intervenante accompagne peu les élèves ». Durant la période où les élèves font des tâches scolaires avec l'appui de l'informatique, l'intervenante vérifie sporadiquement si les recherches sont pertinentes et elle guide ces dernières si elles ont besoin davantage de support. Cependant, il n'y a que peu de supervision lorsque les élèves regardent des émissions non éducatives. Il est important de préciser que dans ce groupe, il paraît plutôt habituel de travailler avec l'informatique, les élèves semblant savoir à quels moments ils peuvent ou pas l'utiliser. Quelques informations additionnelles sont recueillies en ce qui concerne l'item 8.6. Lors d'une observation du dispositif à base communautaire, l'observatrice est témoin de l'information transmise par la coordonnatrice à une intervenante à l'effet que les élèves travailleront avec l'informatique le lendemain. Dans un autre groupe de premier cycle de ce même dispositif, une intervenante mentionne à l'observatrice qu'ils ont utilisé l'informatique à trois reprises depuis le début de l'année. Enfin, une des intervenantes observées fait mention que ses élèves, qui sont en 4^e année primaire, rédigent des textes à l'ordinateur afin de contribuer au « journal des études dirigées ».

▪ ***Bloc 9 : Aspects multiculturels***

L'item 9.1 vise à mesurer si l'intervenante met en œuvre des actions ayant pour objectif de s'adapter aux élèves ayant comme langue maternelle une autre langue que le français. Seuls trois ateliers ont permis d'observer de telles situations, dont l'un dans le dispositif institutionnel. Dans ce groupe composé d'élèves de deuxième année, l'intervenante travaille individuellement avec l'un d'entre eux qui éprouve visiblement de la difficulté à lire et à écrire, le français étant sa langue seconde. Dans le dispositif à base communautaire, le même type d'intervention est observé pour l'un des groupes de sixième année, alors que dans l'autre atelier l'intervenante évalue le niveau de langage d'un élève nouvellement arrivé n'ayant pas pour langue maternelle le français. En ce qui a trait à l'item 9.2, les observations effectués dans le dispositif institutionnel n'ont pas permis d'observer aucune intervention éducative

faisant référence aux différentes cultures présentes chez les élèves du groupe. Dans le dispositif à base communautaire, une intervenante a demandé à deux élèves qui discutaient en espagnol de conjuguer le verbe être et de l'enseigner aux autres. Lors de l'observation d'un autre groupe de ce dispositif, l'intervenante propose aux élèves de situer sur une carte géographique le pays d'origine d'un élève de la classe. Enfin, une autre intervenante de ce dispositif discute brièvement avec les élèves de leurs différentes cultures respectives.

▪ ***Bloc 11 : Enseignants***

Les items du bloc 11 ont pour objectif de connaître la nature des interactions des enseignants avec les intervenantes et les élèves. Rappelons qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux dispositifs en ce qui a trait à la quantité d'interactions des enseignants avec les intervenantes et les élèves (section 5.2.4). Dans les deux dispositifs, lorsqu'il y a des échanges entre les enseignants et les élèves, ils portent principalement sur les devoirs devant être effectués et sur des interventions de gestion de comportement. Dans le dispositif à base communautaire, il arrive que les élèves discutent avec les enseignants des activités réalisées durant les ateliers, ceux-ci les félicitant sur leurs efforts ou leurs performances. Dans quelques observations réalisées dans le dispositif à base communautaire, plusieurs enseignants sont présents dans le local au même moment ou parfois à tour de rôle durant une partie de l'atelier. Ces enseignants paraissent avoir enseigné dans ce local durant la journée, la visite de certains d'entre eux ayant pour objectif de récupérer du matériel. Plusieurs des interactions enseignants-intervenantes de ce dispositif ont trait aux tâches scolaires devant être terminées par les élèves durant l'atelier. Il y a aussi échange d'informations diverses, que ça soit sur le rangement du local ou sur l'identification des élèves ayant été absents durant la journée de classe. Toujours dans le dispositif à base communautaire, un enseignant transmet des informations à l'intervenante sur un nouvel élève, discutant de son rendement scolaire, des efforts qu'il fournit et de ses habiletés sociales. Également dans ce dispositif, une intervenante avise un enseignant de la suggestion qu'elle a donnée à une famille dans le cadre du volet d'intervention à domicile. Dans le dispositif institutionnel, sur les quatre contacts enseignants-intervenantes observés, un seul portait sur un aspect académique, les autres constituant des discussions personnelles ou une simple salutation. Enfin, l'item 11.5 sur les

observations additionnelles met en lumière la variabilité des relations enseignants-intervenantes dans les deux dispositifs, qui semblent majoritairement cordiales. Ainsi, certains d'entre eux n'ont aucune interaction, d'autres ne font que se saluer, alors que dans d'autres cas, les relations entre ces deux acteurs semblent bien établies, ceux-ci se transmettant des informations de divers ordres à propos des élèves.

▪ **Bloc 12 : Fin de la période**

Le bloc 12 de la GOPAS permet d'obtenir des données sur la façon dont se déroule la fin des ateliers d'accompagnement scolaire. Le tableau 5.13 présente les statistiques descriptives et les résultats des tests *t* corrigés pour effet de plan pour les trois items de ce bloc (auto-évaluation, inscription de mémos dans l'agenda et salutation des élèves à la fin des ateliers).

Tableau 5.13

Moyennes et autres statistiques descriptives sur l'auto-évaluation, l'inscription de mémos dans l'agenda et la salutation des élèves à la fin des ateliers selon les deux dispositifs et tests *t* corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Présence d'auto-évaluation	DI ¹	10	0,00	0,00	0	0		
	DBC	14	2,43	1,09	0	3		
	Total	24	1,42	1,47			7,39	0,00*
Inscription de mémos dans l'agenda	DI	10	0,00	0,00	0	0		
	DBC	14	2,14	1,41	0	3		
	Total	24	1,25	1,5			-4,75	0,00*
Salutation des élèves à la fin des ateliers	DI	10	1,60	0,84	0	3		
	DBC	14	2,64	0,50	2	3		
	Total	24	2,21	0,83			2,85	0,014*

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et où la cote 3 signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment

Tout d'abord, les résultats à l'item 12.1 montrent une différence significative entre les deux dispositifs en ce qui a trait à l'auto-évaluation en fin de période. Alors qu'aucune intervenante du dispositif institutionnel n'effectue cette démarche, la majorité des

intervenantes du dispositif à base communautaire le font. Dans quelques observations, cette auto-évaluation est complétée par un tableau de renforcement et l'attribution d'autocollants. Dans certains groupes, il s'agit d'une auto-évaluation verbale, qui se réalise parfois collectivement, chaque élève étant invité à faire part aux autres de la façon dont la période s'est déroulée pour lui. Dans d'autres groupes, une feuille d'auto-évaluation est remplie individuellement par des élèves. Bien que plusieurs intervenantes soulignent aux élèves ayant été turbulents qu'il y a place à l'amélioration, elles s'assurent de renforcer aussi leurs comportements adéquats, surtout s'il y a eu un progrès en cours d'atelier. Enfin, notons que dans le dispositif institutionnel, il est arrivé à deux reprises que des élèves demandent aux intervenantes s'ils jugent qu'ils ont bien travaillé durant l'atelier. En ce qui a trait à l'item 12.2 sur l'inscription de mémos dans les agendas, il y a aussi une différence significative entre les deux dispositifs. Dans le dispositif institutionnel, aucune intervenante n'a écrit de mots dans l'agenda à l'attention des parents, alors que cela fut observé dans la plupart des ateliers dans le dispositif à base communautaire. Les dimensions faisant l'objet de mémos constituent la transmission d'informations sur le comportement de l'élève durant l'atelier, de même que l'identification des tâches réalisées et de celles qui doivent être complétées à la maison. Certaines intervenantes inscrivent tous ces éléments, alors que d'autres ne l'indiquent que partiellement. Enfin, les résultats montrent également une différence significative entre les deux dispositifs quant à l'item 12.3 relatif à la salutation des élèves lorsqu'ils quittent l'atelier, les intervenantes du dispositif à base communautaire étant plus nombreuses à saluer l'ensemble des élèves lors de leur départ.

▪ **Bloc 13 : Parents**

Le bloc 13 permet d'observer si les intervenantes ont des interactions avec les parents et de connaître le contenu de ces échanges, s'il y a lieu. Dans le dispositif institutionnel, aucune intervenante n'a eu de contacts avec les parents. En ce qui concerne le dispositif à base communautaire, une interaction intervenante-parents fut observée à deux reprises. Dans les deux observations, il ne s'agit que de salutations, initiées par une même intervenante ayant un groupe d'élèves de première année. Comme il n'y a pas eu de discussion, l'item 13.4 sur la barrière langagière n'a pu être mesuré. Dans le dispositif à base communautaire, quelques

intervenantes mentionnent qu'il peut arriver qu'elles discutent avec les parents, ce qu'elles n'ont pas effectué durant l'atelier observé car il n'y avait aucune information particulière à leur transmettre. De plus, dans quelques observations, des intervenantes de ce même dispositif parlent avec les élèves de la rencontre avec leurs parents qui devrait avoir lieu sous peu. Enfin, dans les deux dispositifs, les observations ont permis de constater que la plupart des parents attendent leur enfant dans la rue.

▪ **Bloc 14 : Instruments utilisés**

Le bloc 14 de la GOPAS a pour objectif d'identifier si des outils pédagogiques sont utilisés par les intervenantes. Le tableau 5.14 détaille les statistiques descriptives et les résultats du test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la présence d'utilisation d'instruments dans les ateliers selon les deux dispositifs. Le tableau 5.15 expose les statistiques descriptives et les données quant au test *t* corrigé pour effet de plan visant à vérifier s'il y a une différence entre les dispositifs quant au nombre d'instruments utilisés par atelier.

Tableau 5.14

Fréquences et proportions sur l'utilisation d'instruments dans les ateliers selon les deux dispositifs et test de différence de proportion sur la différence de proportions entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Oui	Non	ÉT	F	p
Utilisation d'instruments	DI ¹	10	5 (50,00%)	5 (50,00%)	0,53		
	DBC	14	10 (71,43%)	4(28,57%)	0,47		
	Total	24	15 (62,50%)	9 (37,50%)	0,50	1,14	0,43

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Tableau 5.15

Moyennes et autres statistiques descriptives du nombre d'instruments utilisés par atelier selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Nombre d'instruments par atelier	DI ¹	10	0,60	0,70	0	2		
	DBC	14	1,79	1,48	0	4		
	Total	24	1,29	1,33			-2,19	0,047*

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Les résultats du tableau 5.14 révèlent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux dispositifs au regard du nombre d'ateliers dans lesquels des outils pédagogiques sont utilisés. Cependant, le tableau 5.15 montre qu'il y a significativement plus d'instruments utilisés par atelier dans le dispositif à base communautaire en comparaison au dispositif institutionnel. Qui plus est, les données qualitatives permettent de constater que dans le dispositif à base communautaire, il semble y avoir une plus grande diversité. On y retrouve divers tableaux de renforcement, des fiches de règlement, des cartons sur lesquels est indiqué l'horaire de la période, des feuilles à remplir pour l'auto-évaluation, des fiches de vocabulaire et d'additions, des dessins à compléter incluant des mathématiques, un cartable conçu expressément pour les études dirigées, et enfin, des documents permettant d'aviser les parents des progrès de leur enfant. Dans le dispositif institutionnel, on relève des cartons de mathématique servant aux compétitions entre élèves, des feuilles de dessin devant être complétées par la réalisation d'opérations mathématiques, ainsi que des certificats visant à souligner les efforts et le progrès des élèves.

▪ **Bloc 15 : Questions s'adressant à l'intervenante**

Le bloc 15 de la GOPAS est constitué d'items pour lesquels une question directe doit être adressée à l'intervenante, ces éléments ne pouvant tous être observés directement durant l'atelier. L'item 15.1 relatif à la deuxième question de recherche vise à identifier si la période observée est différente ou semblable à l'ensemble des autres ateliers, afin de savoir si les pratiques observées sont représentatives de celles qui sont mises en place habituellement.

Une échelle de Likert est utilisée, dans laquelle la période est : 0) très différente des autres périodes 1) plutôt différente... 2) plutôt semblable... 3) très semblable. Les statistiques descriptives et les résultats du test t corrigé pour effet de plan visant à vérifier s'il y a une différence significative entre les deux dispositifs sont présentés en appendice Q (tableau 15). Les résultats ne montrent aucune différence significative entre les deux dispositifs. Dans l'ensemble, les périodes observées sont plutôt semblables ou très semblables aux autres ateliers. Dans la plupart des observations pour lesquelles une cote 2 fut attribuée, l'explication donnée par l'intervenante pour justifier la disparité entre cet atelier et les autres met en cause un climat de classe plus agité qu'à l'habitude. De façon générale, l'intervenante précise que la présence de l'observateur n'est pas à l'origine de l'accroissement des comportements perturbateurs chez les élèves.

Tout comme pour la première question de recherche, le tableau qui suit (tableau 5.16) résume les résultats de la deuxième question de recherche selon les quatre collectes de données. D'une part, ce tableau permet d'illustrer les différences entre les deux dispositifs d'accompagnement scolaire au regard des catégories de pratique (fonctionnement, pratiques académiques, instrumentales, socio-affectives, utilisation de l'informatique, aspects multiculturels, relations avec les enseignants, interventions en fin d'atelier et pratiques auprès des parents). D'autre part, le tableau 5.16 fait aussi état des divergences et similitudes entre les données rapportées (entrevues de groupe et rencontres de validation, observation des formations et des rencontres d'équipe, ressources documentaires) et les données objectivées (observation directe des ateliers d'accompagnement scolaire). En outre, ce tableau permet d'illustrer la procédure de triangulation des résultats. Voici quelques précisions concernant l'organisation du tableau. Tout d'abord, lorsqu'aucune donnée n'a été collectée pour une ou plusieurs des quatre sources de données, la ou les colonnes correspondantes sont enlevées du tableau. La couleur rouge est utilisée pour marquer une différence de pratique entre les deux dispositifs lorsque les tests statistiques ont révélé une différence significative. Ainsi, bien qu'il puisse y avoir un écart important entre les moyennes des deux dispositifs pour certains items (par exemple ouverture de l'intervenante à écouter un élève qui a besoin de parler), il n'y a aucune différence statistiquement significative en raison du nombre réduit d'observations ayant permis d'observer ce type de pratique. Dans ces cas particuliers, les

résultats ne sont pas inscrits en rouge dans le tableau. Le code bleu est utilisé pour illustrer une différence entre les données rapportées et les données objectivées à l'intérieur d'un dispositif et la couleur verte signifie une différence à la fois entre les dispositifs et entre les données rapportées et les données objectivées. Également, il est important de préciser que les moyennes rapportées sont basées pour la plupart sur une échelle de Likert allant de 0 à 3 ou 4 selon les items, la plus haute cote signifiant que ce type de pratique est davantage présent. Enfin, un symbole « √ » est indiqué pour les items compris dans les échelles de pratique (académique, instrumentale et socio-affective). Ce symbole signifie que le test de différence statistique entre les deux dispositifs n'a pas été fait de façon indépendante pour cet item mais plutôt que l'analyse statistique a été réalisée avec un regroupement d'items.

Tableau 5.16 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 2

	Dispositif institutionnel			Dispositif à base communautaire		
	1*	3	4	1	2	4
Fonctionnement <i>Collation et moment de détente</i>	Pratique rapportée		Pratique observée (x= 12,7 min) Moment où les élèves doivent généralement garder le silence	Pratique rapportée		Pratique observée (x= 15,57 min) Moment de discussion entre les élèves et l'intervenante
<i>Mise à la tâche</i>	Pratique non rapportée		Mise à la tâche plus rapidement (x= 2,4)	Pratique rapportée		Mise à la tâche moins rapidement (x= 1,8)
<i>Plan de la période</i>			Pratique observée similaire (50%)			Pratique observée similaire (64,3%)
<i>Durée des tâches</i>			Similaire (x= 50 min)			Similaire (x= 47 min)
<i>Ordre de voirs/leçons</i>	Pratique non rapportée		40% seulement des leçons et 40% pas d'ordre	Début par les leçons et les devoirs par la suite		50% pas d'ordre, 28,6% leçons-devoirs et 21,4% seulement les leçons
<i>Disposition des élèves</i>	Individuel et en groupe		50% groupe et 50% individuel	Individuel et en groupe		36% groupe et 64% individuel
<i>Initiation des contacts élèves-intervenante</i>	Intervenantes attendent d'être sollicitées pour intervenir		Intervenantes initient les contacts dans 60% des cas	Intervenantes se positionnent dans un rôle proactif		Élèves et intervenantes initient de façon égale entre eux les contacts dans 64% des cas
Pratiques académiques <i>Poser des questions</i>	Pratique non rapportée		Posent moins de questions (x= 1,4)✓	Pratique non rapportée		Posent plus de questions (x= 2,07)✓
<i>Donner des outils</i>	Pratique rapportée		Donnent moins d'outils (x= 0,8)✓	Pratique rapportée		Donnent plus d'outils (x= 1,6)✓
<i>Méthodes motivation</i>	Pratique rapportée		Similaire (x=1,2)	Pratique rapportée		Similaire (x= 2)
<i>Illustrer</i>	Pratique non rapportée		Similaire (x= 0,4)	Pratique rapportée		Similaire (x= 0,5)

* 1= Entrevues de groupe; 2= Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3= Collecte de documents; 4= Observations des ateliers/ Lorsqu'aucune donnée n'a été collectée pour une des 4 sources de données, cette colonne est enlevée du tableau /Rouge= différence entre dispositifs/ Bleu=différence données rapportées versus objectives / vert = différence entre dispositifs et différence loutées rapportées vert= objectifs/✓= Item faisant partie d'une des trois échelles de pratique (académique, instrumentale ou socio-affective).

Tableau 5.16 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 2 (suite...)

	Dispositif institutionnel			Dispositif à base communautaire	
	1*	3	4	1	2
<i>Adaptation aux besoins</i>	Pratique rapportée		Moins d'adaptation aux besoins (x=1) [✓]	Pratique rapportée	Plus d'adaptation aux besoins (x=2) [✓]
<i>Mise en contexte</i>	Pratique non rapportée		Moins de mise en contexte (x=0,4) [✓]	Pratique rapportée	Plus de mise en contexte (x=1,2) [✓] Toutefois, 71% ne mettent pas « ou « peu » en contexte les notions
<i>Fragmentation</i>		Pratique rapportée ¹	Moins de fragmentation (x=0,5) Pratique non observée	Pratique rapportée	Plus de fragmentation (x=1,4) [✓]
<i>Tutorat</i>	Pratique rapportée		Activités moins éducatives (x=1) [✓]	Pratique rapportée	Observée à 4 reprises (28,6%)
<i>Activités fin éducatives</i>	Pratiques ludiques et moins éducatives			Pratiques ludo-éducatives	Activités plus éducatives (x=1,5) [✓]
Pratiques instrumentales					
<i>Guider organisation</i>	Pratique non rapportée		Guident moins (x=1,8) [✓]	Pratique rapportée	Guident plus (x=3) [✓]
<i>Impliquer dans planification</i>	Pratique non rapportée		Impliquent moins (x=0,3) [✓]	Pratique rapportée	Impliquent plus (x=1,5) [✓]
<i>Planifier temps</i>	Pratique non rapportée		Similaire (x=1,4) [✓]	Pratique rapportée	Similaire (x=1,28) [✓]
<i>Guider dans outils</i>	Pratique rapportée		Guident moins (x=0,5) [✓]	Pratique rapportée	Guident plus (x=1) [✓]
Pratiques socio-affectives					
<i>Enthousiasme</i>	Pratique rapportée		Moins enthousiastes (x=1,6) [✓]	Pratique rapportée	Plus enthousiastes (x=2,8) [✓]

* 1 = Entrevues de groupe; 2 = Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3 = Collecte de documents; 4 = Observations des ateliers/ 1 - Gouvernement du Québec (2003). *Coup d'œil sur l'état des lieux*. Rouge = différence entre dispositifs/3 ou différence données rapportées versus objectives/ vert = différence entre dispositifs et différence données rapportées versus objectives/ ✓ = item faisant partie d'une des trois échelles de pratique (académique, instrumentale ou socio-affective).

Tableau 5.16 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 2 (suite...)

	Dispositif institutionnel			Dispositif à base communautaire		
	1*	3	4	1	2	4
<i>Intérêt à dialoguer</i>	Pratique non rapportée		Moins d'intérêt (x= 1,2)✓	Pratique rapportée		Plus d'intérêt (x= 2,4)✓
<i>Souligne les réussites</i>	Pratique rapportée		Soulignent moins (x= 1,9)✓	Pratique rapportée		Soulignent plus (x= 3,5)✓
<i>Activités mise en valeur</i>	Pratique non rapportée		Similaire (x= 0,2)	Pratique rapportée		Similaire (x= 0,6)
<i>Encourage difficultés</i>	Pratique non rapportée		Encouragent moins (x= 0,8)✓		Pratique rapportée	Encouragent plus (x= 1,9)✓
<i>Écoute</i>	Pratique non rapportée		x= 0,5 (80% valeurs manquantes)	Pratique rapportée		x= 2,75 (42,8% valeurs manquantes)
<i>Exprimer émotions</i>	Pratique non rapportée		x= 0 (90% valeurs manquantes)	Pratique rapportée		x= 2 (71% valeurs manquantes)
<i>Ressources quartier</i>	Pratique non rapportée		Pratique non observée (x=0)	Pratique rapportée		Pratique peu observée (x= 0,2)
<i>Rappelle règles</i>	Pratique non rapportée		Rappellent moins (x= 1,8)✓		Pratique rapportée	Rappelle plus (x= 2,1)✓
<i>Justifie règles</i>	Pratique non rapportée		Justifient moins (x= 0,9)✓		Pratique rapportée	Justifient plus (x= 1,6)✓
<i>Attentes comportement</i>		Pratique rapportée ¹	Similaire (x= 2,1)		Pratique rapportée	Similaire (x= 1,9)
<i>Applique conséquences</i>		Pratique rapportée ¹	x= 1,8 (50% valeurs manquantes)		Pratique rapportée	x= 2,4 (42,9% valeurs manquantes)

* 1= Entrevues de groupe; 2= Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3= Collecte de documents; 4= Observations des ateliers/1- « Des petits moyens pour aider en classe, dans l'école les élèves qui ont des problèmes de comportement » / Rouge= différence entre dispositifs/Bleu=différence données rapportées/ vert= différence entre dispositifs et données rapportées vertes observées/✓ = Item faisant partie d'une des trois échelles de pratique (académique, instrumentale ou socio-affective).

Tableau 5.16 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 2 (suite...)

	Dispositif institutionnel			Dispositif à base communautaire		
	1*	3	4	1	2	4
<i>Blâme gestes/élèves</i>	Pratique non rapportée		88% blâment les gestes Moins calmes (x= 1,5)✓		Pratique rapportée Pratique rapportée	84% blâment les gestes Plus calmes (x= 2,5)✓
<i>Calmé</i>		Pratique rapportée ¹	x= 1,3 (60% valeurs manquantes) Punitif : 70% Renforçant : 10% Ni un ni l'autre : 20%	Pratique rapportée		x= 1,9(28,6% valeurs manquantes) Punitif : 42,9% Renforçant : 42,9% Ni un ni l'autre : 14,2%
<i>Empathie</i>	Pratique non rapportée				Style renforçant	Pratique observée à une occasion au 3^e cycle
<i>Type gestion de comportement</i>	Pratique non rapportée		Pratique non observée	Pratique rapportée surtout au 3 ^e cycle		
Informatique	Pratique non rapportée					
Multicultural <i>Adaptier aux élèves</i>	Pratique non rapportée		Une intervention observée (90% valeurs manquantes)	Pratique non rapportée		Deux interventions observées (85,7% valeurs manquantes)
<i>Référence à la culture</i>	Pratique non rapportée		Pratique non observée	Pratique non rapportée		Trois interventions observées (78,5% valeurs manquantes)
Enseignants <i>Contenu des échanges intervenants</i>	Évolution des élèves (académique)		4 échanges observés (1 porte sur dimension académique et 3 portent sur discussions personnelles)	Évolution des élèves (académique, instrumental, socio-affectif) Interventions réalisées à domicile		Tâches scolaires, habiletés sociales, intervention réalisée à domicile

* 1= Entrevues de groupe; 2= Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3= Collecte de documents; 4= Observations des ateliers/ 1-« Des petits moyens pour aider en classe, dans l'école les élèves qui ont des problèmes de comportement » / **Rouge= différence entre dispositifs/Bleu=différence données rapportées versus objectifs/ Vert= équilibre vers les objectifs/ Vert= Ni= lien faisant partie d'une des trois échelles de pratique (académique, instrumentale ou socio-affective),**

Tableau 5.16 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 2 (suite...)

	Dispositif institutionnel			Dispositif à base communautaire		
	1*	3	4	1	2	4
Fin de la période <i>Auto-évaluation</i>	Pratique non rapportée		Pratique non observée x=0	Pratique rapportée		85% font auto-évaluation
<i>Mémos agenda</i>	Pratique non rapportée		Pratique non observée x=0	Pratique rapportée		71,4% font mémos
<i>Salutations</i>	Pratique non rapportée		60% saluent « plusieurs » ou « tous » les élèves (x= 1,60)	Pratique non rapportée		100% saluent « plusieurs » ou « tous les élèves » (x= 2,6)
Pratiques parents ateliers <i>Contacts parents à la fin des ateliers</i>	Pratique rapportée parents d'élèves 1 ^{er} cycle		Pratique non observée	Pratique rapportée parents d'élèves 1 ^{er} cycle		1 contact observé à deux reprises entre une intervenante de premier cycle et un parent. Objet de l'échange : salutations
<i>Rencontre parents</i>	Pratique non rapportée		Pratique non observée	Pratique rapportée	Pratique observée	Contexte d'observation ne permet pas de recueillir ces données
<i>Campagne messages positifs</i>	Pratique non rapportée		Pratique non observée	Pratique rapportée		Contexte d'observation ne permet pas de recueillir ces données
<i>Laisser des devoirs aux parents à compléter</i>	Pratique non souhaitée		Pratique non observée	Pratique souhaitée par coordonnatrices mais intervenantes estiment difficile de la mettre en œuvre		Des intervenantes incitent les élèves à tout terminer avant le retour à la maison car elles laissent des devoirs aux parents à compléter
Instruments	Pratique non rapportée		Moins grand nombre d'instruments (x = 0,60)	Pratique rapportée	Pratique rapportée	Plus grand nombre d'instruments (x = 1,79)

* 1= Entrevues de groupe; 2= Observations des formations et des rencontres d'équipe; 3= Collecte de documents; 4= Observations des ateliers/ Rouge= différence entre dispositifs Bleu=différence données rapportées versus objectifs vert = différence entre dispositifs et différence ateliers rapportées versus objectifs

Tableau 5.16 Synthèse des résultats selon les différentes sources de données pour la question 2 (suite...)

	Dispositif à base communautaire	
Pratiques auprès des parents à domicile	<u>Toutes les collectes de données concordent et les mêmes types de pratiques sont rapportés :</u>	
	Interventions en fonction du rythme des parents afin de construire et de maintenir une bonne relation avec ceux-ci	
	Mêmes types de pratiques auprès des parents que celles auprès des élèves (pratiques académiques, instrumentales, socio-affectives) et ajout du modelage	
	Encouragement des parents et soulignement de leurs forces	
	Utilisation de l'informatique	
	Favorisation de l'établissement d'une relation entre les parents, l'école et la communauté	
	Accompagnement des parents analphabètes ou ne comprenant pas le français dans leurs communications avec l'école	

Le tableau 5.16 montre qu'un très grand nombre de pratiques diffèrent entre les deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Ainsi, le dispositif à base communautaire déploie dans une plus grande mesure plusieurs types de pratiques en comparaison au dispositif institutionnel. Plus précisément, ces différences se situent surtout au regard des pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives auprès des élèves ainsi qu'en ce qui concerne les pratiques auprès des parents. Le même constat est aussi observé en ce qui a trait aux pratiques réalisées à la fin des ateliers (auto-évaluation, mémos dans les agendas, salutations). Le tableau 5.16 révèle qu'il n'y a qu'un seul item pour lequel les intervenantes du dispositif institutionnel ont obtenu un score plus élevé que celles du dispositif à base communautaire, soit celui traitant de la rapidité de la mise à la tâche par les élèves. Notons aussi par ailleurs que les résultats d'un item de l'échelle instrumentale (planification des activités en fonction du temps) indiquent un score légèrement plus élevé dans le dispositif institutionnel par rapport au dispositif à base communautaire, ce qui va dans le sens inverse des résultats à cette échelle. Également, le tableau 5.16 montre que dans les deux dispositifs, la très grande majorité des pratiques rapportées concordent avec les pratiques objectivées. Ce constat permet d'affirmer que les données recueillies ont un très bon niveau de validité. Finalement, soulignons que dans plusieurs des tableaux présentés dans la section des résultats sur l'observation des ateliers, un niveau de variabilité plus élevé (écart type) est observé au regard des pratiques du dispositif institutionnel en comparaison au dispositif à base communautaire. Ce résumé de la triangulation des données de la deuxième question de recherche mène à la présentation des résultats de la troisième question de recherche, qui constitue un croisement des résultats des deux premières questions de recherche avec les contenus de la recension des écrits.

5.4 Troisième question de recherche

Le tableau 5.17 présente les éléments permettant de répondre à la troisième question de recherche en illustrant les pratiques des deux dispositifs d'accompagnement scolaire et leur concordance ou leur non concordance avec les pratiques prometteuses identifiées dans le chapitre II sur la recension des écrits. Des cotes « + », « +/- » et « - » sont attribuées aux deux dispositifs pour chacune des pratiques répertoriées dans la écrits scientifiques. Lorsque les

pratiques sont de nature dichotomique, un « + » est attribué pour indiquer que ce type de pratique est mis en place et un « - » signifie qu'il ne l'est pas. Dans le cas où les pratiques sont cotées sur des échelles de Likert de la GOPAS, les moyennes sont utilisées pour orienter la codification (voir tableaux 5.6 et 5.16). Cette procédure est retenue étant donné que plusieurs items qui sont inclus dans les échelles (académique, instrumentale et socio-affective) n'ont pas été testés statistiquement de façon indépendante. Cette codification ne découle donc pas d'un test de différence statistique mais plutôt d'une évaluation qualitative. Un « + » est attribué lorsque la moyenne se situe à 2 ou plus et un « +/- » lorsqu'elle est entre 1 et 2. La cote 2 a été choisie car elle marque une différence quant à la mise en œuvre ou non d'une pratique. Par exemple, l'échelle de Likert de l'item 5.4 sur l'adaptation des interventions aux besoins des élèves est formulée comme suit : 0) très uniforme; 1) plutôt uniforme; 2) plutôt diversifiée; 3) très diversifiée. Également, une cote « - » est utilisée pour qualifier les items mesurés par une échelle de Likert ayant un score de 1 ou moins. Par ailleurs, dans les cas où une différence de moyenne d'un point ou plus est observée, la cote « ++ » est indiquée pour illustrer une distinction plus forte entre les deux dispositifs au regard d'une pratique. Enfin, la cotation « + », « +/- » et « - » est reprise en ce qui concerne les éléments de structures et est appuyée davantage sur le matériel qualitatif.

Tableau 5. 17 Concordance des pratiques des deux dispositifs avec les pratiques identifiées prometteuses

	Littérature	Dispositif institutionnel	Dispositif à base communautaire
Structures			
<i>Durée</i>	Dispositifs qui entraînent une amélioration chez élèves offrent 4 ateliers par semaine (Birmingham et al., 2005)	+	+
<i>Ratio</i>	Petit ratio intervenant-élèves facilite l'établissement de relations avec chaque élève (Delarmoy, 2007; Seligson et MacPhee, 2004; Rhodes, 2004)	+/- ¹	+
<i>Profil des intervenants</i>	Profil doit être diversifié (Kennedy et al., 2007; Metz, Bandy et Burkhauser, 2009) et doit comprendre des intervenants provenant de la communauté (Huang et al., 2007; Kakli et al., 2006) afin de favoriser l'identification des élèves à un modèle	+/-	+
<i>Approche élèves</i>	Cibler le développement d'habiletés diverses (Halpern, 2000) par le biais des apprentissages académiques (Bissonnette et al., 2005; Mahoney et al., 2007; Muijs et al., 2007) favorise une amélioration chez les élèves (Birmingham et al., 2005; Lauer et al., 2006)	+/-	+
<i>Services parents</i>	Dispositifs doivent permettre de favoriser la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant (Charte de l'accompagnement scolaire, 1992; Glasman, 1999/2001; McKinnon et Lacroix, 2006; Weiss et al., 2008) des rencontres formelles avec les parents doivent être organisées (Huang et al., 2008)	-	+
<i>Approche parents</i>	Offrir un service d'intervention à domicile (Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010)	-	+
	Approche doit être non dévalorisante/ intervenants doivent communiquer avec les parents pour discuter aussi des forces de leur enfant (Kakli et al., 2006; Kanouté, 2003)	-	+
<i>Coordonnatrices</i>	Les coordonnateurs de dispositifs dans l'étude de Huang, Cho, Nam et al. (2010) sont en charge du recrutement des intervenants, de la collaboration avec l'école et la communauté	+/-	+
	Le coordonnateur assure la tenue de rencontres d'échange d'expériences entre les intervenants et donne accès à des outils (Guide d'accompagnement à la scolarité, 2001)	+/-	+
<i>Collaboration</i>	Importance de la collaboration du dispositif avec l'école afin d'ancrer les interventions (Birmingham et al., 2005 ; Charte de l'accompagnement scolaire, 1992 ; McKinnon et Lacroix, 2006) et de favoriser l'établissement de relations avec les parents (Lee et Hawkin, 2008)	+/-	+
	Organisation de rencontres formelles entre les acteurs du dispositif et de l'école (Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010)	-	+

1- Rouge = différence entre dispositifs

Tableau 5.17 Concordance des pratiques des deux dispositifs avec les pratiques identifiées prometteuses (suite...)

La formation et les processus réflexifs	Littérature	Dispositif institutionnel	Dispositif à base communautaire
La formation et les processus réflexifs	Reconnaissance de l'importance du développement professionnel comme influençant la qualité du dispositif (Bouffard et Little, 2004; Kelley, 1999; Mahoney et al., 2011; Scott-Little et al., 2002; Sheldon et al., 2010)	+/-	+
	Développement professionnel influence la rétention du personnel (Baker et al., 2011; Bouffard et Little, 2004; Broccolich, 2010; Huang, Cho, Nam, et al., 2010; Mahoney et al., 2011; Weiss et al., 2006)	-	-
	Développement professionnel doit être un processus continu (Artretton et al., 2010; Guskey, 2000; Huang, Cho, Nam et al., 2010; Kelley, 1999; Metz, Burkhauser et Bowie, 2009; Sheldon et al., 2010)	-	+
	Les intervenants doivent être exposés à plusieurs types de formation (Guskey, 2000; Kelley, 1999):	-	+
	<ul style="list-style-type: none"> Formation de groupe (Kelley, 1999) 	+/-	+
	<ul style="list-style-type: none"> Pairage entre intervenant senior et junior (Artretton et al., 2010; Huang et al., 2007) 	-	+
	<ul style="list-style-type: none"> Pairage entre intervenants de même niveau d'expérience (Burkhauser et Metz, Burkhauser et Bowie, 2009) 	-	+
	<ul style="list-style-type: none"> Observation de collègues (Kelley, 1999; Metz, Burkhauser et Bowie, 2009) 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Dimension participative et partage d'expériences (Bouffard et Little, 2004; Knight et Wiseman, 2005; Guide de l'accompagnement à la scolarité, 2001; Kelley, 1999; Joyce et Showers, 2002; Larson et Walker, 2010; McKinnon et Lacroix, 2006; Mujs et al., 2004; Weiss et al., 2006; Weiss, 2008) 	-	+
	Thèmes pouvant être abordés dans les formations : psychologie de l'enfant, gestion de groupe, théories de l'apprentissage, système d'éducation (Guide d'accompagnement à la scolarité, 2001), connaissance des cultures des élèves (Glismann, 2001), collaboration avec l'école et les parents (Huang, Cho, Mostafaei, 2001), développement personnel (Seigson et MacPhee, 2004)	-	+

1- Rouge = différence entre dispositifs

Tableau 5.17 Concorde des pratiques des deux dispositifs avec les pratiques identifiées prometteuses (suite...)

	Littérature	Dispositif institutionnel	Dispositif à base communautaire
Pratiques Fonctionnement	Début de période : détente et collation (James-Burdumy et al., 2005; McKimmon et Lacroix, 2006)	+	+
	Début de période : permet à l'intervenant d'échanger avec les élèves (Scale, George et Morris (1997)	+/- ¹	+
	Communiquer aux élèves les objectifs de l'atelier (Birmingham et al., 2005; Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010)	+/-	+/-
	Travail de groupe (Birmingham et al., 2005, Glasman, 2001; Lauer et al., 2006)	+	+
	Travail à la fois de groupe et individuel (Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010)	+	+
Pratiques académiques	Poser des questions aux élèves (Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010)	+/-	++
	Adapter les interventions aux besoins des élèves (Beckett et al., 2009; Birmingham et al., 2005; Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010)	-	++
	Mise en contexte des notions avec la vie quotidienne (Beckett et al., 2009)	-	+/-
	Fragmenter les notions (Birmingham et al., 2005)	-	+/-
	Proposer des jeux éducatifs lorsque les tâches scolaires sont terminées (Huang, Cho, Mostafavi et al., 2010)	-	+/-
Pratiques instrumentales	Aucune pratique rapportée dans la littérature		
Pratiques socio-affectives	Intervenants chaleureux favorisent l'amélioration des résultats des élèves (Pierce, Bolt et Vandell, 2010)	+/-	++
	Favoriser les interactions diverses entre l'intervenant et l'élève (Daunequin, 1994; Rhodes, 2004)	+/-	++
	Souligner les réussites (Birmingham et al., 2005), particulièrement chez les élèves de milieux défavorisés (Huffman et Speer, 2000; Minjs et al., 2004)	+/-	++
	Déramatiser les échecs (Glasman, 2001; Huang et al., 2008)	-	+/- (++)

1- Rouge = différence entre dispositifs

Tableau 5.17 Concordance des pratiques des deux dispositifs avec les pratiques identifiées prometteuses (suite...)

	Littérature	Dispositif institutionnel	Dispositif à base communautaire
Pratiques Socio-affectives	Être réceptif à écouter un élève qui a besoin de parler (Glasman, 2001)	-	++
	Les règles doivent être claires et expliquées aux élèves (Glasman, 2001)	-	+
	Le respect des règles doit être effectué par un système de renforcement plutôt que des pratiques punitives (Janosz et al., 2000)	-	+/-
	Discipline trop rigide auprès des élèves de milieux défavorisés peut être contre-productif, ceux-ci ayant besoin que la discipline se réalise dans un contexte où les relations sont chaleureuses (Grisay, 1997)	+/- ²	-
	Ridiculiser les élèves nuit au développement d'habiletés sociales et de gestion de conflits (Anderson et al., 2010)	+/-	-
Pratiques à éviter	La répétition de notions sans connaître les règles et l'insistance sur l'importance de terminer les tâches scolaires peut amener les élèves à effectuer leurs travaux sans comprendre les concepts (Glasman, 2001)	+/-	+/-
	Fin de l'atelier constitue un moment d'échange avec les parents (Kaki et al., 2006)	-	-
	Discuter du fonctionnement de l'élève avec ses parents (Kaki et al., 2006)	-	+
	Conseiller le parent sur la façon de terminer un devoir (Kanouté, 2003)	-	+
	Organisation d'événement sociaux avec les parents (Horowitz et Bronte-Tinkew, 2007 ; Kaki et Strickland, 2005)	-	-
Pratiques auprès des parents	Encourager les parents à participer même lorsqu'ils ont peu d'outils pour accompagner leur enfant (par exemple en consultant l'agenda, en supervisant) (Charte de l'accompagnement scolaire, 1992 ; Kanouté, 2003)	-	+
	Aider les parents dans leurs démarches avec l'école (Kaki et al., 2006), par exemple en les accompagnant dans la lecture de documents (Charte de l'accompagnement scolaire, 1992 ; Huang et al., 2007)	-	+
	Être réceptif à écouter les parents qui ont besoin de parler et les référer vers les ressources appropriées s'il y a lieu (Kaki et al., 2006)	-	+

1- Rouge = différence entre dispositifs 2- Une pratique cotée « - » signifie que le dispositif ne met pas en place ce type de pratique à éviter

Le tableau 5.17 montre que la majorité des cotes au regard de la structure, de la formation et des processus réflexifs indiquent, d'une part, une différence entre les deux dispositifs et, d'autre part, une plus grande concordance des pratiques du dispositif à base communautaire avec les pratiques identifiées dans les études existantes comme étant prometteuses. Également, les résultats relatifs aux pratiques éducatives (fonctionnement, pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives) indiquent que dans 75% des cas (15 pratiques sur 20), les pratiques des deux dispositifs diffèrent, le dispositif à base communautaire mettant davantage en place les pratiques recommandées dans les écrits scientifiques. Cette présentation des résultats à la troisième question de recherche ayant conclu le chapitre V « Résultats », le chapitre VI « Discussion » qui suit a pour objectif d'expliquer les résultats de la première, de la deuxième et de la troisième question de recherche.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Ce chapitre présente une discussion des résultats en lien aux trois questions de recherche de cette thèse. Nous revenons d'abord sur la construction de la pratique en synthétisant l'essentiel de ce qui ressort de la comparaison des deux dispositifs, suivie d'un portrait comparatif des pratiques mises en œuvre dans les deux dispositifs, puis, dans un troisième temps, d'une mise en relation de ces pratiques avec les pratiques prometteuses identifiées dans la recension des écrits. Ensuite, une analyse faisant état des liens entre les résultats aux trois questions de recherche est exposée. Ce chapitre est conclu par une présentation des forces et limites de cette thèse.

6.1 La construction de la pratique dans les deux dispositifs

Les résultats sur les dimensions de contexte, de structures ainsi que de formation et de processus réflexifs (tableau 5.6) révèlent que la construction de la pratique dans les deux dispositifs d'accompagnement scolaire est différente en plusieurs aspects. Ces données illustrent également de quelle façon opère l'influence mutuelle existant entre ces dimensions dans le développement et le renouvellement de la pratique. Tout d'abord, les résultats portant sur la structure des dispositifs indiquent que celle à base communautaire a une configuration plus solide que celle du dispositif institutionnel. Bien qu'il reçoive des subventions du programme *Aide aux devoirs* du MELS tout comme le dispositif institutionnel, la structure du dispositif à base communautaire se présente sous une forme complètement différente. Ancré dans la communauté, le dispositif à base communautaire a établi un réseau avec divers organismes, facilitant la mobilisation de ressources financières, matérielles et humaines lui permettant de développer une approche s'adaptant à la réalité contextuelle des familles qui reçoivent leurs services. Par exemple, le montage financier auquel le dispositif à base

communautaire recourt (MELS, CSDM, Centraide, DSP, ASSM, organismes et fondations privées), appuyé par la table de concertation enfance-famille du quartier, lui permet d'avoir davantage de ressources que le dispositif institutionnel pour opérer. Ainsi, une diversité d'acteurs se chargent de l'organisation du service dans le dispositif à base communautaire (conseil d'administration, direction, superviseurs, coordonnatrices), alors que l'ensemble de ces responsabilités revient à une seule coordonnatrice (et à la direction dans l'école A) dans le dispositif institutionnel. Si les coordonnatrices du dispositif à base communautaire sont chargées de la formation continue aux intervenantes et que cette fonction est peu assumée dans le dispositif institutionnel, elles ont un soutien beaucoup plus grand pour accomplir leurs tâches. Par exemple, elles bénéficient de supervisions hebdomadaires et, tel que le montrent les données d'observation dans les rencontres d'équipe, elles peuvent se référer à leur superviseur lorsqu'elles rencontrent une situation plus complexe. Également, la structure plus autonome du dispositif à base communautaire, qui est dirigée par un conseil d'administration, lui donne une latitude lui permettant d'innover, de faire des levées de fonds et de construire des relations avec différents partenaires dans le but de développer et d'enrichir son approche d'accompagnement scolaire. Pour sa part, le dispositif institutionnel n'est pas défini sous un mode de collaboration avec la communauté mais plutôt par un statut de service scolaire. Cela dit, malgré que le programme *Aide aux devoirs* ait entre autres pour objectif d'établir des liens avec les organismes de la communauté, son évaluation (2008) ainsi que les données de cette thèse montrent qu'il y parvient difficilement. Ainsi, le rapport d'évaluation (MELS, 2008) révèle que l'objectif « intéresser davantage la communauté à la réussite des jeunes » est celui qui est le moins atteint. Rappelons que 60% des directions d'école de cette étude et 38% des commissions scolaires croient que cet objectif n'est pas pertinent. De ce fait, le fonctionnement plus cloisonné du dispositif institutionnel contribue certainement à expliquer l'écart existant entre les deux dispositifs au regard de leurs ressources financières, matérielles et humaines respectives.

Cette configuration des deux dispositifs d'accompagnement scolaire peut vraisemblablement expliquer la différence prévalant entre les approches distinctes mises en place. Ainsi, l'approche du dispositif à base communautaire est plus large et se situe dans une vision préventive, ciblant diverses aptitudes chez les élèves (académique, instrumental, socio-

affectif), alors que celle du dispositif institutionnel est davantage centrée sur la sphère académique, concordant avec les résultats de l'évaluation du programme *Aide aux devoirs* du MELS (2008). En cela, cette évaluation révèle que la plupart des dispositifs de ce programme mettent en œuvre des interventions principalement axées sur des dimensions académiques, les interventions visant le développement d'autres aptitudes, notamment l'estime de soi, étant plus rarement implantées. On peut penser qu'en ayant une structure comprenant davantage de personnel et d'encadrement, le dispositif à base communautaire est plus en mesure de déployer une approche complexe et allant au-delà de l'aide immédiate aux élèves ayant des difficultés scolaires. D'ailleurs, la conception multifactorielle de la réussite scolaire adoptée par ce dispositif témoigne également d'une volonté de moduler son approche d'intervention en fonction de la réalité contextuelle qui caractérise les élèves de sa communauté. Ainsi, tel que l'indiquent Barreau (2007) et Duru-Bellat (2002), les élèves provenant de milieux socio-économiquement défavorisés ont une plus forte probabilité de commencer leurs parcours scolaire avec des aptitudes cognitives, sociales et culturelles inférieures à la moyenne. En déployant une approche visant à faire émerger chez ces élèves des aptitudes diversifiées plutôt que de centrer les interventions sur des aspects académiques, le dispositif à base communautaire tente d'aider les élèves à développer l'ensemble de ces aptitudes, ceux-ci ayant possiblement eu moins d'occasions de les développer que les élèves provenant de milieux plus favorisés. Il est donc possible de croire que les effets additionnels rapportés par les praticiennes de ce dispositif (amélioration de la capacité d'autonomie et amélioration des habiletés sociales) puissent découler de la mise en place d'une approche couvrant davantage de déterminants de la réussite scolaire.

Cette structure plus robuste permet également au dispositif à base communautaire d'adhérer à une vision de l'accompagnement scolaire qui ne se substitue pas aux responsabilités parentales, contrairement au dispositif institutionnel. Ainsi, en plus d'offrir des ateliers d'accompagnement après l'école, le dispositif à base communautaire a mis en place un service d'intervention à domicile auprès des familles. Lorsque l'élève est inscrit seulement aux ateliers après l'école, des rencontres avec les parents sont planifiées, alors qu'aucune modalité formelle d'entrée en contact avec les parents n'est organisée dans le dispositif institutionnel. Par ailleurs, bien que la présence multiculturelle soit moins élevée dans la

communauté du dispositif à base communautaire (13,7% d'immigrants contre 44% dans le dispositif institutionnel), ce dispositif a intégré, constatant la hausse de la population immigrante dans sa communauté, des modifications structurelles permettant de s'adapter aux besoins changeants des familles qui reçoivent leurs services. Le profil du personnel a ainsi été enrichi d'intervenantes provenant de diverses communautés culturelles, afin qu'elles puissent constituer des modèles pour les familles immigrantes tout en contribuant à favoriser un lien avec l'école et la communauté. Cette structure, qui comprend un volet d'intervention à l'école et un volet d'intervention auprès des familles, permet au dispositif à base communautaire de desservir les élèves ayant un trouble de comportement à domicile seulement. D'ailleurs, rappelons que les praticiennes du dispositif institutionnel ont tenu à souligner que les élèves auprès de qui elles interviennent sont nombreux à présenter des difficultés comportementales. Il est donc possible de croire que le volet d'intervention à domicile du dispositif à base communautaire permet d'alléger les tâches relatives à la gestion de comportement durant les ateliers après l'école. Qui plus est, les résultats de l'observation des ateliers révèlent que le ratio intervenante-élèves est significativement plus bas dans le dispositif à base communautaire (5,07 contre 11,5), l'ensemble de ces facteurs influençant certainement la façon dont les pratiques sont mises en œuvre auprès des élèves (Lapointe et al., 2008). Enfin, les résultats de l'observation des rencontres d'équipe montrent que le dispositif à base communautaire cible des résultats qui vont au-delà des familles à qui ils donnent des services, le formateur en soutien parental ayant fait valoir aux praticiennes que leurs interventions singulières s'intègrent dans une perspective étendue ayant pour objectif d'améliorer le bien-être de la communauté. Cette conception de l'approche d'intervention par le dispositif à base communautaire témoigne non seulement, tel qu'explicité précédemment, de sa volonté d'adapter sa structure organisationnelle en fonction du contexte, mais également d'un objectif plus distal d'influencer ce contexte dans lequel il prend place.

Tel que discuté précédemment, une autre différence structurelle entre les deux dispositifs d'accompagnement scolaire relève des pratiques collaboratives avec la communauté, mais aussi avec l'école. La triangulation des résultats indique que le dispositif à base communautaire déploie des actions de collaboration plus structurées et plus nombreuses avec l'école et la communauté, comparativement au dispositif institutionnel. Cela dit, comment

expliquer que le dispositif à base communautaire met en œuvre des pratiques collaboratives plus structurées ? Tout d'abord, ce dispositif fait de la collaboration avec l'école et avec la communauté une plus grande priorité que le dispositif institutionnel, tel qu'en témoigne sa structure comprenant davantage de personnel pour intervenir en ce sens. Cependant, d'autres facteurs peuvent également expliquer ces résultats. Prenons par exemple la tenue de rencontres formelles entre les intervenantes du dispositif à base communautaire et les enseignants, comparativement aux échanges informels entre ces deux acteurs dans le dispositif institutionnel. À cet effet, il est possible que le dispositif à base communautaire, qui est indépendant de l'établissement scolaire, montre davantage le besoin d'organiser des occasions d'échange avec les différents acteurs scolaires. Ainsi, les praticiennes de ce dispositif n'ont pas l'occasion de côtoyer ces derniers au courant de la journée comme c'est le cas de celles du dispositif institutionnel, qui assument aussi la fonction de surveillantes. Également, la mise en place de pratiques de référence vers des organismes de la communauté par le dispositif à base communautaire pourrait encore aussi être expliquée par le statut de ce dispositif, qui est lui-même un organisme communautaire dans ce quartier. Étant développé par une table de concertation locale et implanté depuis 1988 dans cette communauté, il est fort probable que le dispositif à base communautaire ait eu davantage de possibilités que le dispositif institutionnel de créer, au fil des années, des relations avec plusieurs organismes de la communauté.

Bien que l'ensemble des éléments venant d'être discutés puissent avoir un effet sur la pratique des intervenantes, un des éléments principaux de la construction de la pratique réside dans le développement professionnel (Bouffard et Little, 2004 ; Kelley, 1999 ; Mahoney et al., 2011 ; Scott-Little et al., 2002 ; Sheldon et al., 2010). Étant fortement déterminé par les structures organisationnelles tout en pouvant les influencer en retour (Giddens, 1987), cet aspect est parmi ceux qui distinguent le plus les deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Ainsi, la quasi-absence de développement professionnel dans le dispositif institutionnel rejoint les constats de l'évaluation du programme *Aide aux devoirs* du MELS (2008), qui révèlent que les enseignants, les directions d'école et les commissions scolaires ayant participé à cette étude conçoivent que la formation du personnel travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire est lacunaire. Cela dit, les données montrent que la

situation est tout autre dans le dispositif à base communautaire. À cet effet, les résultats ont permis de constater que les mesures de développement professionnel mises en œuvre conjuguent toutes des espaces théoriques et réflexifs. Ainsi, tant dans la formation sur la gestion de groupe que celle en soutien parental, de même qu'en ce qui concerne les rencontres d'équipe, le formateur ou la coordonnatrice transmettent des notions théoriques ou expérientielles (éthique, confidentialité, ligne de conduite), tout en incitant les praticiennes à faire des réflexions individuelles ou collectives (par exemple sur leur conception de la discipline, de leur rôle, un partage d'expériences sur leurs premières visites dans les familles, etc.). Cette approche permet de faire le constat que la construction de la pratique dans ce dispositif adhère à une vision non déterministe de la théorie sur l'action, rejoignant le mode de connaissance « praxéologique » de Bourdieu (2000). En cela, la pratique des intervenantes du dispositif à base communautaire ne repose pas que sur leur expérience personnelle (mode de connaissance « phénoménologique ») et n'est pas non plus complètement déterminée par les structures sociales, qui réfèrent aux règles du dispositif, ses normes et ses ressources (mode de connaissance « objectiviste »). Dans le cadre de ces diverses formes de développement professionnel, les lignes directrices de l'action sont transmises aux intervenantes, lesquelles les reproduisent dans leur action, tout en étant encouragées à respecter leur personnalité. À leur tour, elles contribuent également à la construction de cette pratique par le biais de leur expérience et des démarches de réflexivité dans lesquelles elles sont engagées. Cette construction de la pratique rejoint la notion de dualité du structurel de Giddens (1987), qui conçoit que l'action du praticien et les structures dans lesquelles elle prend place s'influencent continuellement, la pratique étant située dans l'espace-temps, et donc constamment en transformation. Tel que le montrent les observations des formations et des rencontres d'équipe de ce dispositif, le point de vue des intervenantes est considéré, tant dans la façon de rédiger le bilan de fin d'année qu'en ce qui concerne l'implantation de nouvelles pratiques. Cette prise en compte des connaissances expérientielles des intervenantes montre qu'elles sont invitées à participer à la définition et à la redéfinition de la pratique et donc, à la transformation des structures du dispositif.

Il est logique de penser que la pratique des intervenantes du dispositif à base communautaire est fortement influencée par les multiples occasions de réflexivité dans lesquelles elles sont

engagées, devenant une réponse négociée au sens de Wenger (1998). Ces espaces réflexifs amènent les intervenantes à redéfinir constamment leur pratique (Schön, 1987 ; Wenger, 1998), comme lorsqu'elles s'informent des méthodes d'intervention ayant conduit à des résultats positifs chez les élèves. Découlant des processus ayant cours dans les mesures de développement professionnel de leur dispositif, les observations révèlent que les praticiennes ont l'occasion de partager leurs hypothèses à propos d'un cas rapporté par une collègue et qu'elles construisent des instruments d'intervention (par exemple outils présentés à l'appendice O, d'autres outils présentés dans la section 5.3.4 tels que les fiches de règlements ou d'auto-évaluation). Également, si, selon Giddens (1987), la compétence des praticiennes est imbriquée dans l'action, les espaces réflexifs intégrés dans les mesures de développement professionnel de ce dispositif permettent de favoriser la diffusion de ces savoirs (empiriques selon Le Boterf, 2003 ; cachés selon Schön, 1987 ; tacites selon Wenger, 2002) qui ne sauraient être transmis autrement. Ainsi, bien que les savoirs tacites soient caractérisés par leur intangibilité, l'échange d'expérience peut tout de même faciliter en partie leur verbalisation et leur partage, les rendant plus palpables et accessibles (Wenger, 2002). Dans le même ordre d'idées, tel que le montrent les observations des rencontres d'équipe, les intervenantes ayant plus d'ancienneté font état de leurs expériences au reste du groupe, tout en étant ouvertes à entendre et à apprendre du savoir partagé par leurs collègues. Cette disposition témoigne de l'engagement des intervenantes dans un processus d'apprentissage social et d'enrichissement de la pratique. Enfin, cette structure formative assure les praticiennes d'être outillées advenant qu'elles rencontrent une situation de type « effet surprise » (Schön, 1987), qui exige la mise en place d'interventions différentes de celles qu'elles utilisent habituellement. Elles sont ainsi en mesure de s'appuyer sur plusieurs types de savoirs et peuvent consulter tant leurs collègues que leur coordonnatrice, qui à son tour, n'hésitera pas à se référer à leur superviseur, tel qu'observé dans les rencontres d'équipe.

Les données recueillies dans le dispositif institutionnel permettent de croire que les praticiennes basent leur pratique sur des déterminants davantage individuels (expérience personnelle, valeurs, croyances) que les intervenantes du dispositif à base communautaire. En ce sens, les intervenantes du dispositif institutionnel adhèrent au mode de connaissance « phénoménologique » de Bourdieu (2000). Ainsi dépourvues de cadre de référence guidant

leur pratique, l'influence structurelle sur l'action se restreint à des éléments tels le ratio intervenante-élèves et les règles de leur institution. Les intervenantes ne sont pas non plus en mesure d'avoir un effet substantiel sur la définition de la pratique et encore moins sur les structures, puisque leur opinion sur les pratiques du dispositif leur est demandée seulement dans le cadre de l'évaluation de fin d'année scolaire qu'elles doivent remplir. Par ailleurs, bien que les praticiennes puissent échanger de façon informelle avant le début des ateliers, la pratique relève très peu d'une démarche réflexive, c'est-à-dire d'occasions structurées de définition et redéfinition de l'action. En cela, la pratique de ces intervenantes peut difficilement s'enrichir à la lumière du savoir expérientiel de leurs collègues et demeure une pratique singulière plutôt que négociée socialement. Cela dit, est-ce que les pratiques mises en œuvre dans les deux dispositifs diffèrent ou au contraire, semblent peu influencées par les structures distinctes dans lesquelles elles prennent place ?

6.2 Les pratiques mises en œuvre dans les deux dispositifs

Les résultats permettant de répondre à la deuxième question de recherche montrent que bien que les deux approches éducatives aient des éléments communs, celle qui est mise en œuvre dans le dispositif à base communautaire est effectivement plus diversifiée et moins centrée sur la sphère académique que celle du dispositif institutionnel.

Tout d'abord, en ce qui a trait au déroulement des activités durant les ateliers, les résultats révèlent qu'il est relativement similaire dans les deux dispositifs. Ainsi, la durée des tâches scolaires est très semblable (en moyenne 50 minutes pour le dispositif institutionnel et 47 minutes pour le dispositif à base communautaire) et le travail se réalise tant individuellement qu'en petits groupes. Cependant, une différence fut observée entre les deux dispositifs au regard du début de la période d'accompagnement scolaire. À cet effet, bien qu'un moment de détente ait lieu et qu'une collation soit offerte aux élèves, les observations directes ont permis de constater que dans le dispositif à base communautaire, il s'agit davantage d'un moment de discussion entre les élèves et les intervenantes, alors que dans le dispositif institutionnel, les intervenantes demandent fréquemment aux élèves de garder le silence. Les résultats montrent aussi que les élèves du dispositif institutionnel se mettent plus rapidement à la tâche que ceux

du dispositif à base communautaire. Il y a lieu de croire que le climat de groupe puisse expliquer ce résultat, les observations ayant permis de remarquer que les élèves du dispositif à base communautaire essaient de poursuivre les discussions déjà entamées lorsque l'intervenante leur demande de commencer leurs tâches scolaires. Également, les résultats des observations sur le fonctionnement général de l'atelier indiquent une tendance à l'effet que les praticiennes du dispositif à base communautaire développeraient des relations plus réciproques avec les élèves, celles-ci initiant des interventions auprès d'eux tout en étant ouvertes à répondre à leurs questions. L'item mesurant l'initiation des contacts intervenante-élèves comportait trois choix de réponse : 0) les élèves initient la plupart des contacts; 1) l'intervenante initie la plupart des contacts; 2) les élèves et l'intervenante initient de façon égale les contacts entre eux. Dans le dispositif institutionnel, ce sont les intervenantes qui initient les contacts avec les élèves dans 60% des observations, alors que les élèves et les intervenantes initient de façon égale les contacts dans 64% des observations du dispositif à base communautaire. Il est toutefois important de préciser que ces données des observations ne pointent aucune différence statistiquement significative. Cependant, ces résultats concordent avec les données qualitatives présentées précédemment sur la plus grande présence d'échanges entre les intervenantes et les élèves en début de période dans le dispositif à base communautaire. Ainsi, la mise en place d'un tel contexte relationnel au début de l'atelier pourrait influencer les échanges subséquents et l'initiation des contacts intervenante-élèves, rendant les élèves du dispositif à base communautaire plus à l'aise de solliciter l'intervenante que ceux du dispositif institutionnel. Il est donc probable que la petite taille de l'échantillon de cette étude puisse limiter les probabilités de trouver des différences statistiquement significatives. Bien que ces résultats puissent montrer une tendance des intervenantes du dispositif à base communautaire à développer des relations plus réciproques avec les élèves, il est donc important de considérer cette interprétation des résultats avec prudence.

Les résultats des observations directes portant sur l'ordre dans lequel les devoirs et les leçons sont réalisés montrent que celui-ci diffère selon les intervenantes, et ce, dans les deux dispositifs. Cette observation contraste avec les pratiques rapportées par les intervenantes du dispositif à base communautaire dans le cadre des entrevues de groupe. Celles-ci soutenaient

que les périodes d'accompagnement scolaire sont entamées par les leçons en raison d'une plus grande motivation des élèves au début de la période. Cependant, les résultats de l'observation directe révèlent que ce déroulement a lieu seulement dans 4 ateliers sur 14 (28,6%). La cote la plus fréquemment attribuée est celle indiquant « il n'y a pas d'ordre, des élèves font des devoirs et d'autres font des leçons » (7 ateliers sur 14, donc 50%). Une hypothèse pouvant expliquer ces résultats pourrait être en lien avec la tendance des intervenantes du dispositif à base communautaire à diversifier leurs interventions en fonction des besoins des élèves, les observations directes ayant révélé que leurs actions sont majoritairement « plutôt diversifiées » ou « très diversifiées » selon les besoins dans 78% des cas. En cela, les intervenantes de ce dispositif pourraient privilégier de s'adapter aux besoins des élèves plutôt que d'appliquer cette ligne de conduite qui est de commencer les ateliers avec les leçons. D'un autre côté, les observations des ateliers ont aussi permis de constater que des intervenantes de ce dispositif incitent les élèves à accélérer leur rythme afin de terminer leurs tâches scolaires avant leur retour à la maison. Ceci renvoie à la discordance entre les propos des coordonnatrices et des intervenantes de ce dispositif, observée dans les entrevues de groupe. Ainsi, bien que les coordonnatrices souhaitent que des devoirs soient progressivement laissés aux parents afin qu'ils deviennent plus autonomes dans l'accompagnement de leur enfant, il est peu courant que les intervenantes mettent en place ce type d'intervention, celles-ci estimant cet objectif peu réaliste pour plusieurs parents. À la lumière de ces constats, si les intervenantes adaptent l'ordre des devoirs et des leçons selon les besoins des élèves, on pourrait penser que ces besoins reflètent aussi la nécessité que soient terminées les tâches scolaires avant le retour à la maison. Cela dit, la discordance entre les propos des coordonnatrices et ceux des intervenantes peut être comprise en fonction du rôle différent qu'elles assument au sein du dispositif à base communautaire. Ainsi, les coordonnatrices d'équipe s'expriment davantage quant aux référents théoriques guidant la pratique, alors que les intervenantes adoptent majoritairement des propos qui décrivent leurs actions quotidiennes. Elles doivent donc détourner temporairement les actions du sens que leur attribue le groupe des coordonnatrices et s'adapter aux caractéristiques des familles composant leur clientèle, dans le but d'en arriver à des interventions visant davantage l'appropriation par la famille de la vie scolaire de l'enfant.

Les résultats sur les pratiques académiques, qui constituent l'ensemble des interventions visant directement la réalisation des tâches scolaires, indiquent que l'approche mise en place par les praticiennes est différente entre les deux dispositifs d'accompagnement scolaire. Plus particulièrement, les résultats à l'échelle des pratiques académiques de la GOPAS illustrent clairement ces écarts, qui se traduisent par un plus grand déploiement de stratégies diverses à cet égard dans le dispositif à base communautaire. Par exemple, les praticiennes de ce dispositif sont davantage portées que les intervenantes du dispositif institutionnel à poser des questions aux élèves, à leur donner des outils pédagogiques, à mettre en contexte et à fragmenter les notions afin de faciliter leur apprentissage. Qui plus est, le tutorat entre élèves fut observé dans 28,6% des ateliers dans le dispositif à base communautaire, comparativement au dispositif institutionnel où cette activité ne fut pas observée. Également, allant dans le sens des résultats des entrevues de groupe, les données des observations directes montrent que les activités proposées lorsque les élèves ont terminé leurs tâches scolaires ont un caractère plus éducatif dans le dispositif à base communautaire. Cependant, malgré qu'une tendance à l'effet que des intervenantes du dispositif à base communautaire aient davantage mis en œuvre des pratiques académiques (mesurées par la GOPAS), les résultats des observations directes n'indiquent aucune différence significative entre les deux dispositifs en ce qui concerne l'utilisation de méthodes visant à augmenter la motivation des élèves. L'item mesurant cette dimension réfère à la mise en place de méthodes différentes de celles qui sont employées durant la journée d'école, tels que des combats de tables de mathématiques. Cela dit, la motivation face aux tâches scolaires peut aussi être conceptualisée dans un sens plus large. À cet effet, on peut penser qu'il est plus motivant pour les élèves de participer à un atelier dans lequel les intervenantes déploient dans une plus grande mesure des pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives, comme c'est le cas dans le dispositif à base communautaire. En ce sens, la motivation dépasserait la simple utilisation de méthodes différentes de celles de la classe régulière et serait plutôt tributaire d'une diversification des pratiques.

En ce qui concerne les pratiques instrumentales, tant les résultats des entrevues de groupe que ceux des observations directes indiquent que les praticiennes du dispositif à base communautaire mettent davantage en place ce type de pratique, qui se définissent par des

interventions visant à favoriser chez les élèves l'acquisition de méthodes de travail en vue de développer leur autonomie. Par exemple, elles sont davantage portées à accompagner les élèves à s'organiser en début d'atelier, à les impliquer dans la planification des activités de la période et à les guider dans l'utilisation d'outils de référence. Rappelons toutefois qu'un des items de l'échelle des pratiques instrumentales, soit la planification des tâches en fonction du temps, indique une moyenne plus élevée dans le dispositif institutionnel ($x = 1,4$) comparativement à celle du dispositif à base communautaire ($x = 1,28$), ce qui va dans le sens inverse des résultats de cette échelle. Ce résultat peut toutefois être mis en lien avec d'autres pratiques s'apparentant à l'organisation de la période et ayant été en partie mises en place par les intervenantes du dispositif institutionnel, telles que la mise à la tâche rapidement, la transmission d'un plan des activités aux élèves, ainsi que la formulation des attentes en termes de comportement. En ce sens, il n'est donc pas si étonnant de constater que cet item, comparativement aux autres items de cette échelle, ne montre que très peu de différences entre les deux dispositifs et qu'un score légèrement plus élevé est observé dans le dispositif institutionnel. Considérant le faible écart entre les résultats des deux dispositifs à cet item, il est fort probable que cette différence reflète une pratique similaire.

Tel qu'indiqué, les deux dispositifs d'accompagnement scolaire diffèrent quant à la mise en place de pratiques socio-affectives auprès des élèves, les praticiennes du dispositif à base communautaire déployant dans une plus grande mesure ce type de pratique que les intervenantes du dispositif institutionnel. Les pratiques socio-affectives sont définies comme des interventions ayant pour objectif de développer des compétences sociales et affectives chez les élèves, incluant les pratiques de gestion de comportement. Les résultats des observations directes dans les ateliers révèlent que les différences les plus marquées entre les deux dispositifs se situent sur le plan relationnel entre l'intervenante et les élèves. Ainsi, les intervenantes du dispositif à base communautaire sont particulièrement plus enthousiastes lors de l'accueil des élèves et montrent davantage d'intérêt à dialoguer avec eux. Alors que les échanges dans les ateliers du dispositif institutionnel sont centrés sur la sphère académique et qu'ils ne laissent que très peu de place aux discussions interpersonnelles, des élèves du dispositif à base communautaire se confient sur leur vécu familial aux praticiennes, et ce, même durant la réalisation de tâches scolaires.

Toujours en lien avec les pratiques socio-affectives, bien que les intervenantes des deux dispositifs donnent des renforcements positifs aux élèves, cette pratique est davantage organisée dans le dispositif à base communautaire, par le biais du tableau de renforcement. En ce sens, les intervenantes du dispositif à base communautaire sont aussi plus nombreuses à encourager les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Qui plus est, malgré que certaines pratiques relatives à la gestion de comportement soient similaires entre les deux dispositifs, entre autres la formulation des attentes en termes de comportement et le fait de blâmer les gestes plutôt que les élèves, les intervenantes du dispositif à base communautaire se distinguent fortement par leur attitude plus calme dans la mise application de ces pratiques. Elles sont aussi plus nombreuses à rappeler les règles et à les expliquer aux élèves. De plus, leur style de gestion de comportement est renforçant dans 42,9% des cas, alors que cette proportion est de seulement 10% dans le dispositif institutionnel. Qui plus est, la réalisation d'auto-évaluations distingue clairement les deux dispositifs. Alors que cette pratique fut mise en œuvre par 85,7% des intervenantes du dispositif à base communautaire, elle ne fut observée à aucune reprise dans le dispositif institutionnel. D'ailleurs, rappelons que les observations ont permis de constater que deux élèves du dispositif institutionnel ont demandé aux intervenantes s'ils ont bien travaillé, reflétant leur besoin de rétroaction et de renforcement. Cela dit, cette activité permet aux élèves de faire une réflexion sur leur comportement durant l'atelier et constitue aussi une source de valorisation, des petites récompenses étant occasionnellement données. Il y a lieu de croire que la réalisation d'auto-évaluations puisse aider les élèves à porter davantage attention à la façon dont ils se comportent et conséquemment, qu'elle contribue à la réduction des interventions devant être effectuées sur le plan de la gestion comportementale.

Plusieurs items de la GOPAS relatifs aux pratiques socio-affectives montrent une tendance favorisant le dispositif à base communautaire sans toutefois indiquer la présence de différences statistiques significatives. C'est le cas des items portant sur l'écoute, l'expression des émotions et l'empathie, où plusieurs valeurs sont considérées manquantes compte tenu que les occasions d'observer de telles interventions ne se présentent pas dans tous les ateliers. Par exemple, en ce qui concerne les observations effectuées sur la disposition de l'intervenante à écouter un élève qui a besoin de parler, la moyenne des intervenantes du

dispositif à base communautaire est de 2,75 alors que celle des praticiennes du dispositif institutionnel est de 0,5 (échelle de 0 à 3). En ce sens, l'absence de différences statistiquement significatives témoigne possiblement de la petite taille d'échantillon obtenu.

Toujours en ce qui concerne le dispositif à base communautaire, bien que les pratiques rapportées concordent majoritairement avec les pratiques objectivées, les observations directes ont permis d'identifier quelques pratiques mises en œuvre dans une moins grande mesure que ce que les intervenantes avaient rapporté dans les entrevues de groupe (illustrations pédagogiques au tableau, mise en contexte des notions, planification des activités en fonction du temps, organisation des activités afin qu'elles mettent en valeur les forces des élèves, utilisation de l'informatique). Il est difficile de formuler des hypothèses expliquant l'écart entre les données rapportées et les données objectivées pour chacune de ces pratiques, ce qui traduit l'importance de considérer ces résultats avec prudence. Dans le cas de l'échelle des pratiques instrumentales, malgré que les résultats des observations confirment que les intervenantes du dispositif à base communautaire déploient dans une plus grande mesure ce type de pratique que les praticiennes du dispositif institutionnel, les données indiquent qu'elles ne sont pas mises en application par une majorité d'intervenantes. Par exemple, seulement la moitié des praticiennes du dispositif à base communautaire encouragent « généralement » ou « toujours » les élèves à « s'impliquer dans la planification des activités de la période ». Aussi, la plupart des intervenantes de ce dispositif aide « peu » ou « pas » les élèves à « planifier leurs tâches en fonctions du temps ». D'ailleurs, rappelons que les pratiques instrumentales n'ont pas été abordées dans la formation sur le soutien parental et dans les rencontres d'équipe. À cet effet, rappelons aussi que les pratiques instrumentales sont peu documentées dans les écrits scientifiques. D'ailleurs, comme le montre le tableau 4.12 de la section 4.3.3, l'échelle des pratiques instrumentales de la GOPAS ne s'est appuyée sur aucune question provenant d'instruments d'observation existants, ne s'inspirant que sur les pratiques rapportées par les intervenantes du dispositif à base communautaire ainsi que sur la validation d'acteurs du terrain et de chercheurs universitaires dans ce domaine. Malgré cela, bien que les pratiques instrumentales soient mises en place de façon plutôt modérée par le dispositif à base communautaire, il constitue tout de même un pionnier sur ce plan. En ce sens, cette thèse est à notre connaissance la

première étude à documenter ce type de pratique dans les ateliers d'accompagnement scolaire. Par ailleurs, une autre discordance a été relevée entre les pratiques rapportées par les praticiennes du dispositif à base communautaire et les pratiques observées dans les ateliers. Celle-ci concerne la diffusion de connaissances aux élèves sur les ressources et services du quartier, qui ne fut observée seulement qu'à deux reprises (14,3%). Rappelons d'ailleurs que cet item fut rajouté dans la GOPAS à la demande de la direction du dispositif et de deux superviseurs lors de la rencontre de validation de l'instrument. Cela dit, ces acteurs sont porteurs du sens des pratiques et de la transmission de leur approche d'intervention, tandis que les intervenantes, qui sont dans l'action, constatent possiblement davantage les contraintes à la mise en œuvre de certaines pratiques. On peut aussi penser que si la fréquence de mise en œuvre de cette pratique avait été demandée dans les entrevues de groupe, les intervenantes et coordonnatrices auraient pu mentionner que cette pratique est occasionnelle et que la discussion des ressources et services du quartier n'est pas pertinente à réaliser dans tous les ateliers. En ce sens, vu le nombre réduit d'observations, il n'est donc peut-être pas si étonnant d'avoir été témoin de cette pratique que dans deux cas. Enfin, bien que nous ne sachions pas ce qui freine les intervenantes à mettre en place les pratiques qui viennent d'être indiquées, il est possible de faire l'hypothèse que des contraintes de temps puissent contribuer à expliquer en partie ces résultats, les intervenantes pouvant être plus centrées sur la nécessité que soient terminées les tâches scolaires avant la fin de la période.

En ce qui concerne les interventions auprès des parents dans le cadre des ateliers après l'école, les observations directes ont permis d'assister qu'à deux contacts (salutations) d'une intervenante avec un même parent, et ce, dans le dispositif à base communautaire. Étant donné que les intervenantes soutiennent que les échanges avec les parents sont très occasionnels et que le nombre d'observations dans chaque dispositif est plutôt restreint, ce résultat n'est pas trop surprenant. De plus, comme la plupart des intervenantes des deux dispositifs attendent que tous les élèves aient quitté avant de rentrer dans l'école, elles sont disponibles pour répondre aux questions des parents, s'il y a lieu. Cela dit, l'inscription de mémos dans les agendas à l'attention des parents par les intervenantes du dispositif à base communautaire (71,4%) distingue fortement les deux dispositifs, aucune praticienne du dispositif institutionnel n'ayant effectué cette intervention. Bien que, tel que mentionné

précédemment, des intervenantes essaient de faire en sorte que les élèves aient terminé leurs tâches scolaires avant leur retour à la maison, les observations directes ont aussi permis de constater que ces mémos comportent parfois des indications sur les devoirs à terminer, allant dans le sens des pratiques souhaitées par les coordonnatrices du dispositif à base communautaire. En ce qui concerne le volet d'intervention à domicile du dispositif à base communautaire, compte tenu qu'il fut impossible de réaliser des observations directes, les résultats se restreignent aux données rapportées. Les pratiques sur la campagne de messages positifs n'ont également pu être observées. En ce sens, ces données doivent être considérées avec plus de prudence, compte tenu que cette dimension de la pratique a été étudiée en recourant à moins de sources différentes de données que la pratique auprès des élèves dans les ateliers. Cependant, elles permettent d'affirmer que le dispositif à base communautaire rapporte réaliser tout un volet d'intervention auprès des parents afin que l'intervention ne se substitue à leurs responsabilités. Ainsi, tout en reprenant le même modèle de pratique mis en place auprès des élèves (académique, instrumental et socio-affectif), les intervenantes s'assurent d'impliquer les parents dans la vie scolaire de leur enfant selon leurs capacités, et ce, même si cela ne se traduit que par la consultation de l'agenda. En cela, malgré que les résultats des deux dispositifs montrent peu de différences quant aux interventions mises en œuvre auprès des parents dans les ateliers après l'école, le volet d'intervention auprès des parents à domicile et la campagne de messages positifs du dispositif à base communautaire constituent une des différences les plus considérables dans cette étude entre les deux dispositifs. En plus d'aider les parents à devenir plus autonomes dans l'accompagnement de leur enfant dans ses tâches scolaires, le volet d'intervention à domicile permet la création de relations entre l'école, la famille et la communauté, ces interventions étant absentes des pratiques du dispositif institutionnel.

En ce qui a trait aux échanges entre les intervenantes et les enseignants durant les ateliers, rappelons qu'ils sont significativement plus longs dans le dispositif à base communautaire, ce dispositif organisant d'ailleurs des rencontres plus formelles entre ces deux acteurs que dans le dispositif institutionnel. Il avait été avancé comme hypothèse que le dispositif institutionnel ne sentirait pas la nécessité d'organiser des rencontres entre les intervenantes et les enseignants, puisqu'ils peuvent se croiser durant la journée de classe étant donné que

plusieurs intervenantes de ce dispositif sont aussi des surveillantes. Cependant, les observations ont permis de constater que l'objet des échanges entre les intervenantes et les enseignants est plus large dans le dispositif à base communautaire, concernant tant des dimensions académiques, comportementales que sociales. Rappelons que sur quatre échanges observés dans le dispositif institutionnel, seul l'un d'entre eux est centré sur la sphère académique, alors que les autres constituent des discussions personnelles ou de simples salutations. À la lumière de ces données, on peut aussi faire l'hypothèse que les intervenantes du dispositif institutionnel, ne bénéficiant pas de rencontres planifiées avec les enseignants durant l'année scolaire, ont moins d'opportunités de développer une relation avec ces derniers et conséquemment, discutent moins avec eux lorsqu'ils sont présents dans le local. Ainsi, bien qu'ils puissent se rencontrer durant la journée de classe, il est possible que la tenue de rencontres planifiées entre ces acteurs, axées sur les besoins des élèves, puisse orienter les échanges subséquents vers un contenu concernant davantage l'évolution de l'élève et l'ensemble des sphères relatives à son progrès, plutôt que sur des discussions personnelles. En résumé, les résultats de la deuxième question de recherche montrent que le dispositif à base communautaire met en œuvre des pratiques ciblant le développement d'aptitudes plus étendues que le dispositif institutionnel, les dimensions ayant trait aux pratiques socio-affectives auprès des élèves et aux pratiques auprès des parents étant celles qui distinguent plus fortement les deux dispositifs. En cela, quelles sont les pratiques de l'un ou de l'autre dispositif qui se rapprochent ou s'éloignent des pratiques identifiées comme étant prometteuses dans les écrits scientifiques?

6.3 La concordance avec les pratiques prometteuses des écrits scientifiques

Les résultats de la troisième question de recherche (voir tableau 5.17) révèlent que les éléments relatifs à la construction de la pratique du dispositif à base communautaire concordent davantage avec les pratiques identifiées dans la recension des écrits comme étant prometteuses que ceux du dispositif institutionnel. Parmi les éléments du dispositif à base communautaire ayant trait à la construction de la pratique qui ne concordent pas avec les études existantes, le lien entre la mise en place d'un développement professionnel plus soutenu et la rétention du personnel (Baker et al., 2011 ; Bouffard et Little, 2004 ;

Broccolichi, 2010 ; Huang, Cho, Nam et al., 2010 ; Mahoney et al, 2011 ; Weiss et al., 2006) est absent, pouvant dans ce cas être mesuré par le nombre d'année d'expérience des intervenantes ($x = 2,71$ années dans le dispositif à base communautaire et $x = 6,50$ années dans le dispositif institutionnel). Ces résultats peuvent être expliqués par les constats émanant des données des entrevues de groupe, qui révèlent que le dispositif à base communautaire embauche plus d'étudiants comparativement au dispositif institutionnel, où le personnel est composé majoritairement de parents du quartier. On peut faire l'hypothèse que les étudiants sont plus susceptibles de percevoir leur travail d'intervenantes comme un emploi temporaire, qu'elles occupent durant leurs études. Conséquemment, même si les mesures de développement professionnel sont plus importantes dans le dispositif à base communautaire, plusieurs praticiennes qui y travaillent ont déjà, au départ, l'intention de ne conserver cet emploi que quelques années, sans égard aux formations qui leur sont offertes. Il est aussi possible de penser que les conditions de travail des praticiennes du dispositif institutionnel, qui sont syndiquées et qui bénéficient davantage d'heures de travail (en combinant la surveillance et l'accompagnement scolaire), puissent influencer positivement la rétention du personnel. Par ailleurs, un autre élément se rapportant au développement professionnel est absent du dispositif à base communautaire, soit l'observation directe de collègues (Kelley, 1999 ; Metz, Burkhauser et Bowie, 2009). Malgré que ce type de formation pourrait être pertinent pour les intervenantes des deux dispositifs, le partage d'expérience ayant cours dans les rencontres d'équipe du dispositif à base communautaire constitue tout de même un apprentissage et une réflexion sur la pratique à la lumière de l'expérience de collègues. D'ailleurs, un « + » a été attribué dans le tableau 5.17 aux pratiques « pairage entre un intervenant sénior et un intervenant junior » (Huang et al., 2007), de même qu'au « pairage entre intervenants de même niveau d'expérience » (Metz, Burkhauser et Bowie, 2009) dans le dispositif à base communautaire, et ce, malgré qu'un jumelage spécifique entre deux personnes ne soit pas organisé. Ainsi, les nombreux échanges observés entre les intervenantes dans les rencontres d'équipe et la transmission de conseils par les praticiennes ayant plus d'ancienneté permettent de supposer que le partage de connaissances se réalise au même titre que si les intervenantes étaient jumelées.

En ce qui concerne les résultats relatifs aux pratiques éducatives (voir tableau 5.17), rappelons que dans 75% des cas, le dispositif à base communautaire met davantage en place les pratiques recommandées dans la recension des écrits. Il est intéressant de souligner que ces différences sont plus prononcées en ce qui concerne les pratiques socio-affectives, la disposition des intervenantes du dispositif à base communautaire à se montrer plus chaleureuses avec les élèves semblant se répercuter sur plusieurs autres pratiques, et ce, même sur celles n'étant pas incluses dans les pratiques socio-affectives. Par exemple, la seule pratique différenciant les deux dispositifs dans la catégorie « fonctionnement » du tableau 5.17 est celle concernant le début de la période, où les praticiennes du dispositif à base communautaire ont davantage tendance à faire de ce moment une occasion d'échanger avec les élèves, tel que décrit dans les travaux de Scale, George et Morris (1997). Notons aussi la tendance des intervenantes du dispositif à base communautaire à poser davantage de questions aux élèves (pratiques académiques), une pratique qui on peut le présumer, est certainement influencée par la qualité lien praticienne-élèves.

Qui plus est, tel que mentionné précédemment, la mise en application des interventions relatives à la gestion de comportement se distingue par l'attitude plus calme et chaleureuse des praticiennes du dispositif à base communautaire. En cela, certaines intervenantes du dispositif institutionnel sont très centrées sur la discipline au détriment de la construction de relation avec les élèves, ce qui rejoint une des « pratiques à éviter » décrite par Grisay (1997) dans le tableau 5.17. Ainsi, cet auteur indique qu'une discipline trop rigide auprès des élèves de milieux défavorisés peut être contre-productive. À ce sujet, rappelons qu'une des intervenantes du dispositif institutionnel s'est montrée particulièrement dénigrante à l'endroit de quelques élèves. Cela dit, bien qu'une praticienne du dispositif à base communautaire ait également pu émettre des commentaires pouvant décourager les élèves, elle a parallèlement réalisé des interventions visant à souligner leurs réussites. La catégorie des « pratiques à éviter » comprend également des interventions décrites par Glasman (2001) et qui furent observées dans les deux dispositifs. Cet auteur soutient que la répétition de notions sans en comprendre les règles et l'insistance sur l'importance de terminer les tâches scolaires peut amener les élèves à faire leurs travaux sans comprendre les concepts. En cela, ces deux types d'interventions semblent poursuivre le même but, qui est d'aider les élèves à répondre aux

exigences scolaires. Ainsi, bien que les travaux soient faits et que les phrases en vue de la dictée soient apprises, ce type de pratique n'aide pas les élèves à développer leur autonomie afin qu'ils parviennent par eux-mêmes à réaliser leurs tâches scolaires. Enfin, compte tenu de l'absence d'un volet d'intervention auprès des parents dans le dispositif institutionnel, il n'est pas étonnant de constater que le tableau 5.17 révèle que la plupart des deux dispositifs diffèrent sur ce plan et que les pratiques du dispositif à base communautaire concordent davantage avec les pratiques de la recension des écrits scientifiques. Si les dispositifs se ressemblent en ce qui concerne la rareté des contacts avec les parents après les ateliers d'accompagnement scolaire, le dispositif à base communautaire a mis en place un volet d'intervention lui permettant de déployer des pratiques s'apparentant fortement à celles répertoriées comme étant prometteuses dans les études existantes. Notons que le tableau 5.17 montre que la tenue d'événements sociaux avec les parents n'est pas réalisée par aucun des deux dispositifs. À cet égard, ce type de rencontre sociale pourrait effectivement être pertinent pour favoriser le développement d'un lien entre les parents et l'école.

En résumé, l'information recueillie en lien aux trois questions de recherche a permis de faire le constat que le dispositif à base communautaire comprend une structure opérant avec davantage de moyens financiers, de personnel, de développement professionnel et offrant plus de services que le dispositif institutionnel. L'approche qui y est déployée auprès des élèves est d'ailleurs plus large que celle du dispositif institutionnel, permettant aux élèves de développer des aptitudes diverses par le biais d'une relation plus chaleureuse avec les intervenantes. Qui plus est, les interventions mises en place par le dispositif à base communautaire concordent davantage que celles du dispositif institutionnel avec les pratiques identifiées dans la recension des écrits comme étant prometteuses. Cela dit, quels sont les mécanismes qui expliquent ces distinctions observées sur le plan des structures et approches d'intervention entre ces deux dispositifs d'accompagnement scolaire ?

6.4 Compréhension dynamique et explicative des différences observées entre les deux dispositifs

Les résultats de l'analyse du lien structures-pratiques dans les deux dispositifs d'accompagnement scolaire étudiés rejoignent étroitement ceux des travaux de Vandell et al. (2005) (voir section 2.7). Ces auteurs ont aussi comparé deux dispositifs (l'un institutionnel et l'autre communautaire) sur des dimensions similaires à celles de la relation structures-pratiques étudiées dans cette thèse (approche d'intervention, développement professionnel, lien intervenant-élève, pratiques de gestion de comportement), mais ils documentent toutefois des dispositifs offrant des activités beaucoup plus diversifiées (cuisine, gymnastique, musique, danse, théâtre, etc.) que ce qui est mis en place dans la plupart des dispositifs d'accompagnement scolaire au Québec. À l'instar des résultats de cette thèse, l'étude de Vandell et al. (2005) révèle, entre autres, que le dispositif communautaire met en place un développement professionnel plus structuré comprenant notamment des espaces hebdomadaires de réflexivité collective, ce qui n'est pas le cas du dispositif institutionnel. Les intervenantes du dispositif communautaire offrent également un support émotionnel plus important aux élèves en comparaison au dispositif institutionnel, celui-ci ayant d'ailleurs des pratiques de gestion de comportement plus punitives que le dispositif communautaire. Ces auteurs concluent que ce qui explique ces différences entre les deux dispositifs relève d'une implication plus grande de la direction du dispositif communautaire et du développement professionnel plus important qu'il met en œuvre. Cela dit, la triangulation des résultats de cette thèse montre que la structure plus robuste du dispositif à base communautaire, appuyée sur un réseau mobilisant plusieurs ressources, permet, tout comme dans l'étude de Vandell et al. (2005), le déploiement de modalités de développement professionnel contribuant à la mise en œuvre d'une pratique beaucoup plus diversifiée, axée sur le lien intervenante-élève et concordant davantage avec les recommandations des études existantes que celle du dispositif institutionnel. En ce sens, malgré que les dispositifs étudiés dans cette thèse et ceux de l'étude de Vandell et al. (2005) se distinguent par les types d'activités qu'ils proposent, il y a lieu de croire que ces éléments de structure, notamment le développement professionnel, transcendent les variétés de dispositifs d'accompagnement scolaire et influencent incontestablement la qualité des pratiques. En cela, malgré que cette thèse n'ait examiné la

relation structures-pratiques que de deux cas seulement, ce qui constitue une limite non négligeable, l'explication qui suit sur les différences structurelles entre les deux dispositifs et les pratiques qui en découlent peut manifestement apporter des éléments pertinents pour le développement ou la restructuration de dispositifs d'accompagnement scolaire du Québec. En plus d'être la seule étude québécoise à avoir examiné le lien structures-pratiques dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, cette thèse approfondit cette dimension de façon beaucoup plus détaillée que Vandell et al. (2005), qui ont réalisé l'une des seules études à avoir amorcé un travail en ce sens. Ces auteurs centrent ainsi leur analyse sur la relation structures-développement des élèves et moins sur la relation structures-pratiques. Par exemple, le climat émotionnel est mesuré dans le cadre d'une observation directe dans les ateliers et est coté en fonction d'un seul item sur une échelle de Likert, alors que la section des pratiques socio-affectives de la GOPAS comprend 16 items. D'ailleurs, Vandell et al. (2005) mesurent ce type de pratique uniquement par le biais des observations des ateliers, alors que quatre collectes de données ont servi à analyser ces pratiques dans le cadre de cette thèse. L'analyse structures-pratiques qui suit est donc plus détaillée que celle de Vandell et al. (2005) et constitue une avancée dans la compréhension des mécanismes de mise en œuvre des pratiques prometteuses en accompagnement scolaire.

Bien que les deux dispositifs d'accompagnement scolaire étudiés dans cette thèse s'inscrivent dans le cadre du programme *Aide aux devoirs* du MELS, le dispositif institutionnel est toutefois celui qui reflète le plus l'ensemble des dispositifs de ce programme, constituant la modalité de service usuelle. L'analyse des résultats montre que le dispositif à base communautaire se démarque du modèle d'accompagnement scolaire déployé par le programme *Aide aux devoirs*. En cela, de nombreux éléments relatifs à la construction de la pratique du dispositif à base communautaire sont différents de ceux du dispositif institutionnel (contexte de création du dispositif, mission, ratio intervenante-élèves, approche d'intervention), plus structurés (pratiques collaboratives école-communauté) ou largement bonifiés (financement, nombre de personnel, formation et processus réflexifs, services auprès des parents). La présence de distinctions entre les deux dispositifs n'est toutefois pas surprenante puisque le dispositif à base communautaire a été créé bien avant la mise sur pied du programme *Aide aux devoirs*, émergeant d'une structure organisationnelle différente.

Ainsi ancré dans une communauté socio-économiquement défavorisée, le dispositif à base communautaire a développé, au fil des ans et à travers des actions et interactions avec les macrostructures (Giddens, 1987), son expérience (savoirs expérientiels et théoriques) auprès des familles et ses processus de réflexivité (Schön, 1987; Wenger, 1998), un modèle d'intervention cherchant à s'adapter et à répondre aux besoins des enfants et de leurs parents. D'ailleurs, l'approche humaniste qui est mise en place dans les pratiques découle de l'accumulation sur plusieurs années du savoir théorique et expérientiel de superviseurs ayant une formation universitaire de deuxième cycle en travail social. Il est donc logique de constater que les pratiques du dispositif à base communautaire concordent davantage avec les écrits scientifiques que celles du dispositif institutionnel puisqu'elles reposent en partie sur un savoir théorique (et à la fois sur un savoir expérientiel). Cela dit, une telle construction de la pratique, qui découle de la mobilisation d'un réseau communautaire entraînant des ressources humaines, matérielles et financières additionnelles à celles du dispositif institutionnel, rejoint Deniger et Roy (2003). Ces auteurs soutiennent que les interventions réalisées dans des milieux scolaires situés dans des quartiers socio-économiquement défavorisés requièrent plus d'efforts et une diversification de stratégies comparativement à celles qui sont déployées dans des écoles desservant des élèves de classe moyenne. L'importance de la qualité des pratiques auprès des élèves moins performants, qui sont plus nombreux dans les quartiers socio-économiquement défavorisés, est aussi discutée par Duru-Bellat (2002). Cette auteure rapporte que les élèves ayant des difficultés scolaires sont davantage influencés par l'effet de l'école, de la classe et des enseignants que les élèves qui réussissent bien. En ce sens, la qualité des pratiques a un impact encore plus considérable chez ces élèves comparativement à ceux qui n'ont pas de difficultés scolaires.

Si le dispositif à base communautaire, de par son ancrage dans la communauté, bénéficie d'un financement plus important et provenant de sources plus nombreuses que le dispositif institutionnel, il est possiblement contraint à une reddition de comptes beaucoup plus exigeante. Il doit ainsi soumettre périodiquement un bilan de ses activités aux organismes subventionnaires (p.ex. Centraide, ASSM) afin que son financement soit reconduit. Dans le cas du dispositif institutionnel, ce n'est qu'en 2008 que la loi 88 « *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives* » est entrée en vigueur, celle-ci

exigeant des commissions scolaires une reddition de compte plus serrée. Cette loi implique entre autres l'identification d'objectifs au regard de la persévérance et de la réussite scolaire des élèves ainsi que l'évaluation de l'atteinte de ces cibles. Or, considérant que les collectes de données de cette thèse ont été réalisées de 2005 à 2009, on peut faire l'hypothèse que la reddition de compte du dispositif institutionnel était moins stricte à ce moment. Cela étant, il est possible de croire que cette différence structurelle entre les deux dispositifs entraîne une obligation de qualité des pratiques plus élevée dans le dispositif à base communautaire. En ce sens, on peut penser que le plus grand financement du dispositif à base communautaire, conjugué au sentiment de devoir toujours faire mieux et davantage amène ce dispositif à déployer plusieurs mesures pour y parvenir, notamment la mise en œuvre de modalités de développement professionnel. Par exemple, les praticiennes de ce dispositif sont fréquemment encadrées par les coordonnatrices et les superviseurs en soutien scolaire et familial. Les coordonnatrices bénéficient également d'une supervision étroite. D'ailleurs, les observations des ateliers ont permis de constater que la direction du dispositif à base communautaire, qui n'a pas de bureau dans les écoles, circule à travers les groupes d'élèves pour prendre compte du déroulement des activités. Ce contexte amène fort possiblement les intervenantes et les coordonnatrices de ce dispositif à remettre plus fréquemment en question leur pratique et à vouloir améliorer la qualité de leurs interventions. Dans le dispositif institutionnel, où la direction est située dans l'école et est responsable du service d'accompagnement scolaire, sa présence n'a été constatée dans aucun des ateliers observés. Cela dit, dans un contexte où la loi 88 est récemment appliquée, il serait intéressant d'explorer la question de la reddition de compte et de son impact sur les pratiques d'accompagnement scolaire à l'heure actuelle.

Les facteurs qui viennent d'être abordés au regard du dispositif à base communautaire l'amènent vraisemblablement à mettre en place un modèle de pratiques d'accompagnement scolaire basé sur la formation théorique et la réflexivité (mode de connaissance praxéologique de Bourdieu, 2000). En ce qui concerne le dispositif institutionnel, les pratiques relèvent davantage de l'expérience personnelle et de la personnalité de ses intervenantes (mode de connaissance phénoménologique de Bourdieu, 2000). Ainsi, l'importance que place le dispositif à base communautaire sur le développement professionnel (Bouffard et Little,

2004 ; Kelley, 1999 ; Mahoney et al., 2011 ; Scott-Little et al., 2002 ; Sheldon et al., 2010) conduit à la présence d'une ligne de conduite à travers ses pratiques, alors que le peu de formation offert dans le dispositif institutionnel fait en sorte que les pratiques semblent s'appuyer sur une vision commune de principes globaux de l'action, sans qu'en soient déterminées précisément les différentes composantes de cette action. D'ailleurs, rappelons que les analyses statistiques rapportées dans le chapitre V montrent que les écarts types sont généralement plus élevés dans le dispositif institutionnel en comparaison au dispositif à base communautaire, témoignant d'une tendance plus hétérogène dans les pratiques. Ces constats laissent croire qu'il y a plus de probabilités que deux intervenantes du dispositif institutionnel réagissent très différemment dans des circonstances similaires ou que des interventions inadéquates telles que le dénigrement des élèves puissent avoir lieu, tel que constaté dans les observations directes des ateliers. Ainsi, lorsque les praticiennes ne bénéficient pas d'une supervision soutenue, leurs interventions ont tendance à se rapprocher de leurs façons de faire plus familières et à s'éloigner de la théorie ou des lignes directrices de la pratique (Metz, Burkhauser et Bowie, 2009). La remise en question inhérente à la formation et à la réflexivité collective présente dans le dispositif à base communautaire permet de penser que cette configuration de développement professionnel peut contribuer à éviter un certain glissement vers une pratique automatique (Harrison, 1987 ; Schön, 1987), dans laquelle les interventions découlent moins d'une réflexion approfondie que d'une action intuitive.

Considérant que l'accroissement des dispositifs d'accompagnement scolaire (Halpern, 2000; Wilson-Ahlstrom et al., 2008) découle en grande partie d'une volonté de réduire l'écart pouvant être engendré par les devoirs entre les élèves qui reçoivent peu de soutien à la maison et ceux qui sont bien encadrés (Cooper et al., 2006), on peut se demander de quelle façon l'articulation structures-pratiques de l'un ou de l'autre des dispositifs étudiés dans cette thèse contribue à la réduction des inégalités scolaires? Les éléments de discussion présentés dans les sections 6.1, 6.2 et 6.3 ont permis de montrer que la construction de la pratique du dispositif à base communautaire favorise le déploiement d'une approche agissant sur davantage de facteurs liés à la réussite scolaire que celle du dispositif institutionnel. En ce sens, les interventions de ce dispositif semblent avoir le potentiel de contribuer dans une plus grande mesure à la réduction des inégalités scolaires puisqu'elles ciblent, tant chez les élèves

que chez leurs parents, le développement de compétences diversifiées visant à faire en sorte qu'ils n'aient éventuellement plus besoin du service d'accompagnement scolaire. D'ailleurs, soulignons que l'étude de Bilodeau et al. (2007) révèle une tendance à un effet de protection chez les élèves du dispositif à base communautaire en comparaison à ceux du dispositif institutionnel. En ce sens, rappelons que Glasman et Besson (2004) ainsi que Lauer et al. (2006) croient que l'effet de la participation aux ateliers d'accompagnement scolaire se traduirait par un effet de protection. Les résultats des travaux de Bilodeau et al. (2007) signifient donc que la performance scolaire des élèves du dispositif à base communautaire ayant participé à cette étude s'est maintenue et que sans ces services d'accompagnement scolaire, elle aurait possiblement régressé. Cela étant, l'approche du dispositif à base communautaire passe notamment par l'établissement d'une relation intervenante-élèves beaucoup plus réciproque et chaleureuse que dans le dispositif institutionnel. D'ailleurs, c'est en adoptant une telle philosophie d'intervention centrée sur les pratiques socio-affectives que le dispositif à base communautaire réussit à rejoindre plusieurs familles qui étaient auparavant réfractaires à une intervention extérieure sous quelque forme que ce soit, particulièrement celles du domaine scolaire. Également, la présence de pratiques collaboratives plus structurées du dispositif à base communautaire avec l'école lui permet d'arrimer les interventions auprès des élèves et d'identifier par conséquent des façons de faire qui répondent davantage à leurs besoins, renforçant ainsi la qualité des pratiques.

Il est toutefois important de préciser les éléments de structure pouvant expliquer, du moins en partie, l'attitude moins renforçante et chaleureuse des praticiennes du dispositif institutionnel. Tout d'abord, le plus petit ratio intervenante-élèves du dispositif à base communautaire facilite vraisemblablement l'établissement de relations plus étroites entre les praticiennes et les élèves, ce qui rejoint les constats de la recension des écrits de Lapointe et al. (2008). Cette étude montre entre autres que les classes réduites permettent aux enseignants d'offrir un encadrement plus personnalisé et de mieux connaître chaque élève. Également, un autre facteur peut permettre de comprendre ce qui fait en sorte que les intervenantes du dispositif à base communautaire sont plus axées sur les dimensions socio-affectives. Ainsi, considérant que les praticiennes du dispositif institutionnel occupent également la fonction de surveillantes auprès des élèves durant la journée de classe, il y a aussi lieu de se questionner

sur l'influence de ce rôle. Le travail de surveillante ayant un caractère par définition plus autoritaire que celui d'une intervenante dans les ateliers d'accompagnement scolaire, il est possible que les intervenantes du dispositif institutionnel n'établissent pas complètement la distinction entre ces deux fonctions, les pratiques socio-affectives étant ainsi plus loin de leurs priorités. On peut penser que les praticiennes du dispositif à base communautaire, en étant plus formées et encadrées sur la façon de créer une relation chaleureuse avec les élèves, auraient en mains les outils principaux leur permettant de favoriser davantage le développement de l'ensemble des aptitudes scolaires par le biais d'une relation plus renforçante et possiblement, plus motivante. Dans cette optique, les résultats des travaux de Lapointe et al. (2008) révèlent que ce qui permet la mise en place de pratiques de qualité dans les classes réduites consiste en la formation des directions d'école et des enseignants. Il est ainsi paradoxal de constater que des praticiennes telles que celles du dispositif institutionnel, qui disposent de meilleures conditions de travail en terme de sécurité d'emploi (syndicalisation) et d'heures de travail (combinant la surveillance et l'aide aux devoirs) comparativement aux intervenantes du dispositif à base communautaire, mettent en place des pratiques d'accompagnement scolaire moins diversifiées et centrées sur la relation intervenante-élèves. Ce constat permet de penser que la permanence d'emploi ne serait pas une condition nécessaire à la qualité des pratiques auprès des élèves. Précisons qu'il aurait été pertinent d'ajouter, dans l'opérationnalisation du cadre conceptuel de la théorie générale de la pratique, la dimension de documentation des conditions de travail et de l'ensemble des responsabilités attribuées aux praticiennes afin d'examiner leur influence. Enfin, rappelons qu'il semble y avoir une plus forte proportion d'élèves ayant des difficultés comportementales dans le dispositif institutionnel et cela, possiblement en raison que le dispositif à base communautaire intervient auprès de ces élèves dans le cadre du volet à domicile. On peut conséquemment présumer que les praticiennes du dispositif institutionnel sont davantage mobilisées par la gestion de comportement, ce qui laisse moins de place au développement de relations plus chaleureuses avec les élèves et à la mise en œuvre de pratiques favorisant le développement d'habiletés diverses (académiques, socio-affectives et instrumentales). Cela étant, cette thèse a permis d'étudier empiriquement ce qui permet la mise en œuvre de pratiques socio-affectives, celles-ci résidant, pour le dispositif à base communautaire, dans l'approche humaniste véhiculée à travers l'ensemble des activités de

développement professionnel et dans l'encadrement des praticiennes, dans le petit ratio intervenante-élève ainsi que dans la composition des groupes de façon à ce qu'ils comprennent moins d'élèves en difficulté de comportement. Ceci constitue un apport considérable puisque, tel que le révèle la recension des écrits présentée au chapitre II, plusieurs auteurs (Birmingham et al., 2005 ; Dannequin, 1994 ; Glasman, 2001 ; Pierce et al., 2010 ; Rhodes, 2004) s'entendent sur la nécessité de favoriser le développement d'habiletés socio-affectives alors que peu de recherches ont étudié de façon empirique ce qui permet leur mise en œuvre.

Une autre distinction majeure entre les deux dispositifs au regard de leur contribution à la réduction des inégalités scolaires concerne l'intervention auprès des parents. De par sa structure d'organisme communautaire et de par son financement, le dispositif à base communautaire est plus à même de mettre en place un tel service à domicile. Tel qu'explicité précédemment, les relations que ce dispositif a créé avec les organismes et les familles de la communauté facilitent l'ouverture des parents face à leurs services. Selon Epstein et Rodriguez (2004), les élèves qui sont soutenus par leur famille dans leur vie scolaire seraient plus nombreux à réussir. À cet égard, la mise en place d'un volet d'intervention à domicile par le dispositif à base communautaire permet d'intervenir sur l'écart prévalant entre les élèves qui reçoivent un soutien de leurs parents pour leurs devoirs et ceux qui n'en ont pas. Également, si, selon Duru-Bellat (2002), la culture de l'école est plus proche de celle des familles de classe moyenne ou favorisées, la mise en place de visites à domicile contribue certainement à faire le pont entre la famille, l'école et la communauté. En ce sens, la création de ces relations permet aux parents d'apprendre à utiliser des ressources et à devenir plus autonomes, n'ayant peut-être éventuellement plus besoin du service à domicile. Également, le fait d'intervenir auprès des parents permet aux praticiennes de comprendre davantage les situations personnelles que vivent les élèves et de donner un support émotionnel plus approprié à leurs besoins, ce qui rejoint les résultats des travaux de Vandell et al. (2005). Dans le dispositif institutionnel, les dimensions concernant l'amélioration de la relation parents-école se trouvent quasi inexistantes. Bien que ce service permette en partie d'agir sur les inégalités scolaires en aidant les élèves qui n'auraient pas à la maison les conditions leur permettant de faire leurs devoirs, les praticiennes de ce dispositif sont d'avis que leurs

services se substituent aux responsabilités parentales et sont convaincues que les parents n'assumeraient pas davantage de responsabilités advenant le retrait des services du dispositif. À cet égard, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2010) déplore le manque d'activités destinées aux parents dans les services d'aide aux devoirs du MELS. Cet avis conclut que l'absence d'interventions auprès de ces derniers fait en sorte qu'un des principaux rôles des tâches scolaires après l'école n'est pas actualisé, qui est celui de favoriser l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant. Cela dit, le dispositif à base communautaire n'est pas non plus épargné de ces contraintes structurelles qui freinent le déploiement des pratiques auprès des parents dans le cadre des ateliers d'accompagnement scolaire. Ainsi, les observations directes dans les ateliers montrent que les praticiennes du dispositif à base communautaire ne parviennent pas plus que le dispositif institutionnel à développer des relations avec les parents dans le cadre des ateliers. C'est pourquoi ils ont mis en place la campagne de messages positifs, les trois rencontres annuelles avec les parents et un volet d'intervention à domicile, découlant de leur structure plus solide et historiquement ancrée dans la communauté, dans laquelle l'approche des « petits pas » oriente leurs pratiques. Rappelons que cette approche consiste à intervenir très progressivement en tenant compte du rythme des parents et de leur enfant et en fixant de petits objectifs. À cet effet, rappelons que Céu Cunha (1998), Glasman et Besson (2004) ainsi que Kanouté (2003) soutiennent qu'il n'y a pas de substitution aux responsabilités parentales lorsque des interventions respectant leurs ressources sont réalisées, si limitées puissent être ces ressources. En ce sens, contrairement au dispositif institutionnel, le dispositif à base communautaire ne s'inscrit pas dans une visée supplétive aux parents. En cela, il permet davantage de contribuer à la réduction des inégalités scolaires en favorisant le développement de l'autonomie chez les parents dans l'accompagnement de leur enfant dans sa vie scolaire.

Bien que la relation structures-pratiques du dispositif d'accompagnement scolaire à base communautaire puisse favoriser davantage la réduction des inégalités scolaires, l'étendue de son action est toutefois limitée par des contraintes au sens de Giddens (1987). Ainsi, tel qu'explicité précédemment, les structures, ancrées dans un contexte donné, sont perçues par l'auteur comme des dimensions génératrices du sens de l'action. De ce fait, tant elles conduisent à orienter les pratiques en fonction des caractéristiques socio-démographiques du

quartier dans lequel le dispositif est implanté, tant elles limitent également le répertoire d'action. Dans le cas du dispositif à base communautaire, ces contraintes se traduisent, par exemple, par la discordance relevée entre le discours des coordonnatrices, qui souhaitent laisser des devoirs aux parents à compléter afin qu'ils s'impliquent graduellement auprès de leur enfant, et celui des praticiennes, qui estiment que cet objectif n'est pas atteignable pour plusieurs d'entre eux. Qui plus est, si la relation positive avec les familles constitue le fondement des interventions à domicile et qu'elle nécessite un très grand respect du rythme des parents, les objectifs fixés peuvent être très restreints, certains parents n'ayant peut-être pas toutes les aptitudes pour devenir autonomes. Dans ces situations où les contraintes font obstacle à la mise en place de sa philosophie d'intervention, le dispositif à base communautaire s'inscrit, tout comme le dispositif institutionnel, dans un rôle à caractère davantage substitutif aux parents. Il demeure néanmoins qu'il participe étroitement à la création de relations entre la famille, l'école et la communauté, constituant des ingrédients indispensables à la réussite scolaire (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994 ; Muijs et al., 2004), et ceci, alors que les données de cette thèse sur le dispositif institutionnel et celles de l'évaluation programme *Aide aux devoirs* (MELS, 2008) montrent que ce type de pratique est relativement absent, voire jugé non pertinent. Cela dit, est-ce que des configurations de pratiques telles que celles du dispositif à base communautaire permettent d'agir sur le contexte (Giddens, 1987) ? Bien que les résultats de cette thèse aient permis de constater que l'intervention de ce dispositif vise à améliorer, dans son ensemble, le bien-être de la communauté, il est cependant peu probable qu'il parvienne à transformer les conditions sociales de leur communauté et à modifier leur rapport à l'école. Il y a tout de même lieu de croire qu'un plus grand déploiement d'une telle relation structures-pratiques dans les dispositifs d'accompagnement scolaire du Québec ou d'autres programmes scolaires permettrait de contribuer davantage à agir sur les éléments de contexte social et à réduire les inégalités.

6.5 Autres contributions de la thèse

Le développement d'un outil tel que la GOPAS constitue sans doute l'une des innovations de cette thèse au regard des pratiques d'accompagnement scolaire. Cette initiative va dans le

sens de Granger (2010) qui, dans son analyse des articles composant un numéro de la revue *American Journal of Community Psychology* consacré à l'accompagnement scolaire, recommande que soient créés des instruments d'évaluation de la pratique et qu'ils soient validés. Étant développé à la fois en fonction des connaissances théoriques sur les pratiques prometteuses dans ce domaine et aussi sur le savoir expérientiel des praticiennes ayant participé à cette étude, cet instrument est donc pertinent quant à la réalité des dispositifs d'accompagnement scolaire. D'ailleurs, soulignons que bien que les instruments développés dans le cadre de cette thèse (grilles pour les entrevues de groupe, GOPAS) ne soient pas pleinement validés, leur validation de contenu auprès des acteurs des dispositifs d'accompagnement scolaire et de chercheurs universitaires œuvrant dans le domaine assure que les concepts mesurés sont pertinents en ce qui a trait à la réalité du terrain. Qui plus est, la GOPAS est le seul instrument à notre connaissance en langue française qui vise à observer des pratiques d'accompagnement scolaire prenant place dans des contextes de pratique s'apparentant à celui du Québec. Il permet ainsi de détailler de façon approfondie les pratiques les plus susceptibles d'être observées dans les ateliers d'accompagnement scolaire au Québec, qui se centrent davantage sur les tâches scolaires et moins sur des activités sportives ou culturelles. Également, l'intégration de sections « observations additionnelles » dans la GOPAS permet aussi de prendre compte des pratiques qui ne sont pas prévues spécifiquement par l'instrument. En cela, cet outil s'avère un apport important de cette thèse considérant qu'il pourra servir d'instrument de formation et de réflexion sur les pratiques d'accompagnement scolaire.

Il convient toutefois de souligner certaines lacunes dans la GOPAS qui pourraient faire l'objet de correctifs. Tout d'abord, l'absence de pré-test de la GOPAS avant le début de la collecte de données constitue une limite potentielle à la validité et à la fidélité de cet instrument. Toutefois, tel qu'indiqué dans la section 4.3.3, l'ensemble des précautions prises pour pallier à cette lacune permet de restreindre les biais pouvant être introduits par la modification de la GOPAS au cours des 10 premières observations, notamment l'identification d'items s'étant avérés invalides. Par ailleurs, l'échelle des pratiques instrumentales gagnerait à être développée davantage. Étant donné qu'il y a peu d'études ayant examiné ce type de pratique, cette échelle repose en grande partie sur le savoir

expérientiel des intervenantes, particulièrement celles du dispositif à base communautaire. Ceci a certainement engendré un biais dans les résultats de cette thèse puisque la grille d'observation GOPAS favorise d'emblée le dispositif à base communautaire. Toutefois, considérant qu'aucune étude n'a documenté précisément la mise en place de pratiques instrumentales dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, il était pertinent d'inclure ces items dans la GOPAS dans une visée exploratoire, permettant d'alimenter de futurs travaux de recherche sur cette dimension. D'ailleurs, rappelons que les résultats ont révélé que les praticiennes du dispositif à base communautaire mettent en œuvre ce type de pratique dans une moindre mesure que ce qu'elles rapportent en entrevue de groupe, confirmant la nécessité que des recherches ultérieures continuent à étudier les éléments qui favorisent le déploiement de ces pratiques et leur pertinence. Également, puisque la question des pratiques instrumentales est peu abordée dans les écrits scientifiques sur les dispositifs d'accompagnement scolaire, il pourrait être intéressant de développer cette échelle à la lumière des connaissances sur les théories de l'éducation. Cela étant, en raison de la modalité de développement de la section des pratiques instrumentales de la GOPAS, cette échelle comporte un plus petit nombre d'items (4), comparativement à l'échelle des pratiques académiques (6) ou à l'échelle des pratiques socio-affectives (8). D'ailleurs, en raison de son petit nombre d'items, la cohérence interne de l'échelle des pratiques instrumentales est plus faible (0,456).

À la lumière des constats tirés lors de l'analyse des données, quelques éléments de la GOPAS pourraient être retravaillés afin d'en faciliter son utilisation et de rendre les données plus fiables. Par exemple, le bloc 2 sur l'identification des activités pourrait être divisé en catégories d'activités plutôt que de laisser l'observateur diviser en séquences les activités de son choix. Ainsi, l'analyse des données a permis de constater que les activités notées par les observateurs se retrouvent généralement sous trois catégories, soit : 1) le début de la période ; 2) la durée des tâches scolaires ; 3) la durée de l'atelier. Également, en fonction des analyses discutées dans la section 6.2, l'item 5.2 de la GOPAS sur la motivation pourrait être supprimé ou repensé puisque ce concept peut être compris dans un sens plus large, lequel se traduit à travers l'ensemble des pratiques mesurées par la GOPAS. On peut ainsi faire l'hypothèse qu'il est plus motivant de participer à un atelier d'accompagnement scolaire dans lequel des

pratiques diversifiées (académiques, instrumentales et socio-affectives) sont déployées. Par ailleurs, le bloc 8 sur l'utilisation de l'informatique serait très difficile à coter dans le cas où les élèves s'en servent fréquemment durant les ateliers. À cet effet, il serait impossible pour une seule personne d'observer à la fois l'utilisation de l'informatique par de nombreux élèves et sa durée, parallèlement aux autres pratiques de l'intervenante. Dans le cas de la présente thèse, seuls deux élèves ont utilisé l'informatique dans un atelier du dispositif à base communautaire, la cotation de ce bloc ayant donc pu être effectuée de façon réaliste par un seul observateur. Advenant que l'instrument serve à l'observation d'un dispositif où l'utilisation de l'informatique est plus couramment répandue, il serait ainsi recommandé qu'un deuxième observateur puisse se consacrer uniquement à la cotation de ce bloc de la GOPAS. À cet égard, les praticiennes du dispositif à base communautaire ont indiqué dans les entrevues de groupe que l'utilisation de l'informatique s'accroît à travers les années. Qui plus est, considérant que l'informatique prend de plus en plus de place, il serait ainsi fort pertinent que des études futures examinent de façon plus pointue quelles sont les pratiques à privilégier auprès des élèves dans les dispositifs d'accompagnement scolaire en ce qui a trait à l'utilisation de l'informatique. Enfin, la formulation des deux items du bloc 9 sur les aspects multiculturels rend leur cotation plutôt complexe. Par exemple, la question 1 vise à savoir, selon une échelle de Likert à quatre points, s'il y a des actions de la part de l'intervenante visant à s'adapter de façon particulière aux élèves ayant comme langue maternelle une autre langue que le français. Les observations directes dans les ateliers ont permis de réaliser qu'il n'est pas évident pour un observateur d'identifier quels sont les élèves qui ont une autre langue maternelle que le français. Également, le même constat fut tiré en ce qui concerne la question 2, qui fait référence aux cultures des élèves. Conséquemment, peu d'interventions faisant référence à la réalité multiculturelle représentée par les élèves du groupe ont été relevées. Il serait ainsi plus indiqué que ce bloc de la GOPAS permette d'inscrire des données qualitatives sur la place qu'occupe la dimension multiculturelle dans les ateliers, lui permettant de saisir davantage la complexité du phénomène, plutôt que de devoir coter sur une échelle de Likert des pratiques difficilement quantifiables.

Finalement, il est possible que la connaissance des résultats des entrevues de groupe et des rencontres de validation par les observateurs (résultats révélant entre autres que les

praticiennes du dispositif à base communautaire rapportent adopter des pratiques plus diversifiées et axées sur le lien intervenante-élève que celles du dispositif institutionnel) ait pu induire un autre biais. Ainsi, il se peut que les observateurs aient davantage été portés, par exemple, à coter les pratiques du dispositif à base communautaire comme étant plus diversifiées que celles du dispositif institutionnel, étant potentiellement influencés par une idée préétablie de ce qu'ils allaient observer. Cela dit, il est difficile d'estimer jusqu'à quel point les observateurs ont été influencés par l'analyse des pratiques découlant des entrevues de groupe et des rencontres de validation. Rappelons toutefois que le second observateur était plus neutre que l'auteure de cette thèse étant donné qu'il n'a pas participé à la réalisation des entrevues de groupe et des rencontres de validation ni à leur analyse. Considérant le très bon taux d'accord inter-juges obtenu (85%), on peut penser que ce biais n'a pas affecté de façon démesurée les résultats des observations des ateliers.

6.6 Limites de la thèse

La présente thèse comporte toutefois des limites dont il est important de tenir compte. Tout d'abord, seules deux formes de dispositifs d'accompagnement scolaire ont été étudiées. Il serait utile de répliquer ce type de recherche afin d'examiner le lien structures-pratiques dans plusieurs dispositifs. De telles études permettraient de dégager des constats plus généralisables selon les différents modèles répertoriés (dispositif communautaire, dispositif à base communautaire, dispositif institutionnel) et d'identifier, sous la base de plusieurs données, quelles structures, dans quels contextes, conduisent à quels types de pratiques. La pertinence d'une telle démarche scientifique relève également du fait que les dispositifs, même s'ils ont des structures similaires, comportent des différences affectant la pratique. Par exemple, dans le dispositif institutionnel étudié dans cette thèse, le ratio intervenante-élèves est plus réduit dans l'école A (5 à 12 élèves/intervenante) que dans l'école B (15 élèves par intervenante), ce qui n'est sûrement pas sans affecter les interventions déployées auprès des élèves. Cependant, la petite taille de notre échantillon des ateliers d'accompagnement scolaire ne permettait pas d'effectuer des analyses statistiques visant à vérifier si ces distinctions structurelles à l'intérieur d'un même dispositif conduisent à des différences de pratique. D'ailleurs, rappelons que malgré que des différences de moyennes de forte ampleur aient été

observées entre les deux dispositifs¹⁰ sur certains items de la GOPAS, les analyses statistiques ne révélaient aucune différence significative en raison de la rareté du phénomène étudié, ceci diminuant encore davantage la taille de l'échantillon (nombre d'observations des ateliers). En ce sens, la reconduction d'études utilisant un plus grand échantillon pour l'observation des ateliers permettrait d'augmenter la puissance et conséquemment, d'accroître les chances de détecter les différences de pratique, notamment en ce qui concerne les interventions ne pouvant être mises en œuvre au quotidien. Par ailleurs, malgré que l'échantillon des observations des ateliers comporte une représentation des cycles scolaires assez bien répartie, sa petite taille ne permettait pas d'effectuer des analyses visant à examiner s'il y a présence de différences de pratique entre les cycles scolaires. Tel que le montrent les résultats des travaux de Piquée (2003), les pratiques auprès des élèves d'environ sept ans qui entraînent une amélioration du rendement ne sont pas nécessairement les mêmes que celles déployées auprès d'élèves âgés d'environ neuf ans, ce groupe bénéficiant d'une approche davantage centrée sur la sphère académique que sur la combinaison d'activités culturelles et scolaires. En ce sens, il serait utile que de futures études poursuivent l'analyse entamée par Piquée (2003) afin de dégager les pratiques prometteuses pour les élèves au regard de leur cycle scolaire.

Toujours en lien aux limites concernant l'échantillon, la sélection des participantes aux entrevues de groupe, aux rencontres de validation et pour l'observation des ateliers d'accompagnement scolaire exclut les intervenantes nouvellement recrutées ou qui adoptent des pratiques incompatibles avec l'approche adoptée par le dispositif. Cette décision fut prise afin que les données recueillies reflètent le plus possible l'approche préconisée par chacun des deux dispositifs. Cependant, cela a aussi pour effet d'occulter l'étude d'une partie des interventions ayant cours dans les ateliers. Par contre, on peut penser que les intervenantes nouvellement arrivées auraient pu être mal à l'aise d'être observées alors qu'elles en sont à

¹⁰ Par exemple la disposition de l'intervenante à écouter un élève qui a besoin de parler, où le dispositif à base communautaire obtient une moyenne de 2,75 alors que le dispositif institutionnel a une moyenne de 0,5.

leurs débuts. Également, malgré leur expérience limitée, il est aussi possible que leur pratique aurait pu refléter l'approche d'accompagnement scolaire de leur dispositif. Ainsi, cette procédure introduit certes un biais d'échantillonnage, dont il est toutefois difficile d'estimer l'ampleur. Par ailleurs, il aurait été pertinent de documenter de façon plus approfondie les caractéristiques des intervenantes (p.ex. l'âge, la formation préalable) afin de voir si elles ont une influence sur la pratique.

Qui plus est, la comparabilité des échantillons des participantes aux entrevues de groupe et aux rencontres de validation des deux dispositifs n'est pas optimale. Rappelons que dans le dispositif institutionnel, une entrevue de groupe par école est réalisée, celle-ci réunissant des intervenantes et la coordonnatrice du service. Dans le dispositif à base communautaire, une entrevue de groupe est effectuée auprès des intervenantes seulement, alors que l'autre entrevue n'inclut que des coordonnatrices. Comme les deux services d'accompagnement scolaire du dispositif institutionnel sont gérés de façon indépendante, il était impossible de reproduire la même composition de groupe que celle du dispositif à base communautaire. Les données recueillies peuvent donc être influencées par la composition du groupe. Ceci peut se traduire, par exemple, par une plus grande spontanéité des intervenantes du dispositif à base communautaire dans leurs propos, celles-ci se préoccupant possiblement moins des attentes entretenues à leur égard compte tenu de l'absence de la coordonnatrice. Cependant, ce biais reflète également la différence de structure des dispositifs, qui constitue un des objets d'étude centraux de cette thèse. En ce qui concerne les rencontres de validation, rappelons que dans le dispositif à base communautaire, la direction, deux superviseurs ainsi que le responsable du projet informatique se sont joints à la rencontre avec les coordonnatrices, ce qui ne fut pas le cas dans le dispositif institutionnel. Tout comme pour les entrevues de groupe, ceci induit également une limite quant à la comparabilité des groupes dans les deux dispositifs. Contrairement aux directions d'école qui doivent assurer la coordination de plusieurs sphères de leur établissement, les tâches des gestionnaires du dispositif à base communautaire se centrent pour la plupart sur l'accompagnement scolaire. Le niveau d'implication de ces derniers et leur disponibilité sont donc plus grands, témoignant, encore ici, des différences structurelles entre les deux dispositifs.

L'écart de temps s'étant écoulé entre les entrevues de groupe (2005) et les rencontres de validation (2006 pour le dispositif à base communautaire et 2007 pour le dispositif institutionnel) pourrait aussi induire un autre biais, les pratiques pouvant avoir changé entre ces deux moments de collecte de données. Par ailleurs, l'écart entre la collecte de données par entrevues et les observations directes dans les ateliers d'accompagnement scolaire est encore plus grand, celles-ci ayant eu lieu en 2009. Cependant, considérant que les praticiennes ont proposé très peu de modifications sur le rapport d'analyse des pratiques qui leur a été présenté lors des rencontres de validation (voir appendice C) et que les données des observations confirment en très grande partie les constats tirés des entrevues de groupe et des rencontres de validation, on peut présumer que la pratique des intervenantes dans les deux dispositifs est relativement stable dans le temps. Conséquemment, il est possible de croire que le biais engendré par l'intervalle de temps entre les différentes mesures est relativement faible.

Une autre limite non négligeable dans la méthode de recherche découle du refus, par le dispositif à base communautaire, qu'un observateur assiste et enregistre sur une bande audio certaines formations et rencontres d'équipe. Comme le dispositif institutionnel ne dispose pas de telles mesures de développement professionnel, celles-ci constituent un élément central de différenciation entre les deux dispositifs, pouvant influencer grandement la pratique des intervenantes. De ce fait, cette restriction quant à l'échantillonnage des formations et des rencontres d'équipe limite clairement l'étude de cette dimension essentielle de la construction de la pratique. Par ailleurs, l'interdiction d'enregistrer sur une bande audio les deux formations et une rencontre d'équipe apporte un biais supplémentaire, dans ce cas quant à l'objectivité des données recueillies. En raison de contraintes d'horaire, un seul observateur a pu se rendre à ces formations et à ces rencontres pour effectuer une prise de notes reflétant le plus possible le contenu apporté par les participantes. Conséquemment, une validation de la prise de note n'a pu être réalisée par deux observateurs. Malgré que des efforts aient été déployés pour réduire ce biais et conscientiser les observateurs afin qu'ils restent le plus neutre possible, il est difficile d'estimer le biais qui en est engendré. Pour terminer, bien qu'il soit essentiel de considérer l'ensemble des biais détaillés dans cette section, la principale force de cette thèse réside dans la conjugaison de multiples sources de données, chacune

pouvant compenser en partie pour des limites introduites par d'autres méthodes de collecte. Par exemple, les limites relatives à l'observation des rencontres d'équipe et des formations qui viennent d'être décrites peuvent être atténuées par l'ensemble du matériel recueilli dans les entrevues de groupe, durant lesquelles les participantes y ont décrit leur contenu. En ce sens, la procédure d'intégration des quatre sources de données présentée dans la section 5.1 a permis de dresser un portrait assez représentatif de la pratique et de l'influence des structures sur celle-ci, se rapprochant le plus possible de la réalité des deux dispositifs d'accompagnement scolaire.

CONCLUSION

La volonté de réduire les inégalités scolaires a contribué récemment à un important accroissement du nombre de dispositifs d'accompagnement scolaire, notamment au Québec, où le programme *Aide aux devoirs* du MELS est implanté depuis 2004. Devant l'absence d'un véritable cadre de pratique balisant ce programme, cette thèse avait pour objectif d'examiner de quelle façon les structures organisationnelles des dispositifs d'accompagnement scolaire influencent la qualité des pratiques déployées dans ce type d'intervention. Elle constitue à notre connaissance une des premières études à documenter empiriquement le lien entre différentes structures de dispositifs d'accompagnement scolaire et les pratiques mises en place auprès des élèves.

Les choix méthodologiques et l'analyse des données ont été effectués en fonction du cadre conceptuel de la théorie générale de la pratique, inspiré principalement des travaux de Bourdieu (2000 ; 2001), Giddens (1987), Schön (1987 ; 1994) et Wenger (1998). Utilisant une méthode permettant de recueillir des données relevant tant de l'expérience située que des structures organisationnelles, quatre collectes de données ont été effectuées et une triangulation rigoureuse des résultats a permis d'assurer leur validité. De par cette méthode, cette thèse innove en ce qu'elle n'a pas cherché unilatéralement à connaître comment la science peut être implantée dans les pratiques d'accompagnement scolaire, mais plutôt à voir aussi ce que les intervenantes, dans un contexte précis et en fonction d'une structure organisationnelle, mettent en œuvre pour répondre aux besoins des parents et de leurs enfants.

Les résultats révèlent qu'un dispositif autonome, historiquement ancré dans la communauté est plus à même de mobiliser des ressources humaines, matérielles et financières qu'un dispositif qui opère isolément des ressources de sa communauté. Ce contexte structurel est associé à une offre de développement professionnel beaucoup plus étoffée, comprenant des

savoirs théoriques mais aussi expérimentiels construits à travers des processus réflexifs, rejoignant le mode de connaissance praxéologique de Bourdieu (2000). Cette configuration structurelle conduit à la mise en place d'un modèle de pratiques d'accompagnement scolaire diversifié et adhérent aux recommandations des études existantes. Dans le cas inverse, les résultats de cette thèse montrent qu'une précarité de la formation des intervenantes d'accompagnement scolaire mène à des pratiques hétérogènes, fondées sur une connaissance phénoménologique plutôt qu'une ligne de conduite (Bourdieu, 2000), ce qui peut donner lieu à des pratiques de qualité mais aussi parfois mener à la mise en œuvre d'interventions inappropriées auprès des élèves.

Il apparaît essentiel de poursuivre l'étude du lien structures-pratiques sur un nombre plus grand de dispositifs d'accompagnement scolaire et sur plusieurs types de structures en reprenant la méthode de recherche utilisée dans cette thèse, qui permet d'appréhender la pratique sous l'angle de la perception des intervenantes. De telles études permettraient de découvrir à la fois des pratiques émergentes présentant un potentiel d'amélioration de la réussite éducative et aussi ce qui permet leur mise en œuvre. Par exemple, en raison du peu de documentation scientifique sur les pratiques instrumentales, la construction des items de l'échelle instrumentale de la GOPAS a été réalisée en s'appuyant en grande partie sur la description qu'en ont faite les intervenantes. Malgré le caractère innovant de ce type de pratique, les résultats montrent qu'il n'est pas implanté fréquemment. Ce constat témoigne donc de l'importance et de la pertinence que de futurs travaux de recherche se penchent sur l'identification de pratiques instrumentales prometteuses et sur les structures qui permettent leur déploiement afin de favoriser davantage le développement de l'autonomie chez les élèves. Ce type de recherche pourrait être utile aux décideurs au regard de la mise en place des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (2010). Celui-ci propose que les écoles puissent organiser un service permettant non seulement aux élèves d'être accompagnés dans la réalisation des tâches scolaires, mais également, entre autres, d'être soutenus quant au développement des capacités d'organisation et à l'apprentissage de méthodes de travail.

D'autres dimensions de la pratique n'ayant pu être étudiées dans cette thèse doivent également faire l'objet d'études futures. C'est le cas notamment du lien structures-pratiques

quant à la mise en œuvre de pratiques prometteuses différenciées selon les trois cycles scolaires, cet aspect n'ayant pu être examiné en raison de la petite taille d'échantillon des observations dans les ateliers d'accompagnement scolaire. Par ailleurs, puisque les analyses de cette thèse révèlent que les interventions à domicile semblent être l'une des pratiques contribuant le plus à la réduction des inégalités scolaires en ce qu'elles permettent d'outiller les parents, il serait fort pertinent de pouvoir y conduire des observations directes. Ceci permettrait d'obtenir des données à la fois rapportées et objectivées, accroissant la validité des résultats obtenus et permettant de comprendre de façon plus approfondie comment opère la relation structures-pratiques dans ces contextes d'intervention. Enfin, s'il est pertinent de poursuivre l'étude de la relation structures-pratiques en fonction de plusieurs types de dispositifs d'accompagnement scolaire, il serait aussi fort intéressant que ce type de recherche soit conduit de façon à identifier les effets qui en découlent chez les élèves (académiques, instrumentaux et socio-affectifs). Ce type d'étude permettrait d'identifier quelles sont les structures qui favorisent la mise en œuvre de pratiques qui non seulement adhèrent aux recommandations des écrits scientifiques, mais qui engendrent des résultats positifs chez les élèves.

Cette thèse a permis de dégager des recommandations au regard des structures qui favorisent le déploiement de pratiques d'accompagnement scolaire de qualité auprès des élèves. Entre autres, elle a permis d'établir que la formalisation des pratiques de collaboration du dispositif avec l'école, la communauté et les parents constitue une condition essentielle à la conjugaison de leurs ressources, à une meilleure connaissance de la réalité des familles et conséquemment, à une adaptation des pratiques selon les besoins des élèves et de leurs parents. Également, il a été constaté que la mise en place de modalités de développement professionnel offrant des formations théoriques et des espaces de réflexivité collective permet de transmettre un modèle de pratique tout en l'enrichissant continuellement des apprentissages expérientiels des praticiennes, assurant ainsi une plus grande qualité des interventions auprès des élèves. Par ailleurs, un ratio intervenante-élèves plus réduit s'avère être une condition facilitant l'établissement de relations chaleureuses et renforçantes avec les élèves, pouvant constituer un levier motivationnel envers la réussite scolaire. Cela étant, depuis la parution de l'évaluation du programme *Aide aux devoirs* (MELS) en 2008, de

nouvelles orientations ont été reprécisées sur le site Internet du MELS. Celles-ci proposent entre autres de cibler le développement des méthodes de travail des élèves afin de favoriser leur autonomie, de soutenir davantage les parents et d'offrir des formations au personnel du service de garde. Cependant, peu d'indications concernant les processus relatifs à l'implantation de ces nouvelles orientations ne sont détaillées dans ce programme. En cela, cette thèse contribue certainement à apporter, pour chacune de ces pistes d'action, des éléments potentiellement forts utiles pour les décideurs publics, les directions d'écoles, les coordonnatrices et les praticiennes des dispositifs d'accompagnement scolaire. L'analyse du lien structures-pratiques dans les deux dispositifs étudiés dans cette thèse peut supporter ces acteurs dans la réflexion sur la façon d'agir sur les structures de leur dispositif afin de mettre en œuvre ces types de pratiques. Qui plus est, une des innovations de cette thèse, soit le développement de l'instrument d'observation directe des ateliers d'accompagnement scolaire (GOPAS), pourrait éventuellement, suite à la réalisation des modifications décrites précédemment, servir d'outil pour la formation des intervenantes dans les dispositifs d'accompagnement scolaire.

À la lumière des constats tirés de cette thèse, certaines questions demeurent en suspens. Tout d'abord, cette thèse a permis d'illustrer à quel point la collaboration du dispositif d'accompagnement scolaire avec la communauté peut être bénéfique sur plusieurs plans. Paradoxalement, l'évaluation du programme *Aide aux devoirs* (MELS, 2008) révèle qu'il s'agit de l'objectif le moins atteint et que 60% des directions d'école jugent une telle pratique non pertinente. On peut alors se demander, d'une part, s'il y a une ouverture à cet effet et, d'autre part, quelles sont les méthodes efficaces de promotion de la collaboration du dispositif d'accompagnement scolaire avec la communauté auprès de ces acteurs? Enfin, si cette thèse a permis de mettre en lumière la difficulté qu'ont les deux dispositifs étudiés à rejoindre les parents dans le cadre des ateliers après l'école, elle a aussi fait état du succès rapporté par le dispositif à base communautaire dans la création de relations avec des familles en grandes difficultés psychosociales par le biais de leur volet d'intervention à domicile. En ce sens, n'y aurait-il pas une indication d'accroître les ressources attribuées à ce type d'intervention auprès des parents afin que les services des dispositifs d'accompagnement

scolaire du Québec ne se substituent pas aux responsabilités parentales et contribuent davantage à la réduction des inégalités scolaires?

APPENDICE A

ÉCHANTILLON DES PARTICIPANTES AUX RENCONTRES DE VALIDATION

1ere rencontre de validation (hiver 2007)

Dispositif : Institutionnel

Participant(e)s : Coordonnatrice et intervenant(e)s

École : A

Échantillon des participant(e)s	4
Coordonnatrice	1
Intervenantes	3
Nombre de participant(e)s ayant pris part aux entrevues de groupe au printemps 2005	2
Représentation des cycles scolaires	
1 ^{er} cycle	1
2 ^e cycle	1
3 ^e cycle	1

2e rencontre de validation (hiver 2007)

Dispositif : Institutionnel

Participant(e)s : Coordonnatrice et intervenant(e)s

École : B

Échantillon des participant(e)s	4
Coordonnatrice	1
Intervenantes	3
Nombre de participant(e)s ayant pris part aux entrevues de groupe au printemps 2005	1
Représentation des cycles scolaires	
1 ^{er} cycle	1
2 ^e cycle	1
3 ^e cycle	1

3e rencontre de validation (automne 2006)**Dispositif : À base communautaire****Participants : Direction, superviseurs et coordonnatrices, responsable informatique**

Échantillon des participantes	6
Direction	1
Superviseur en soutien scolaire	1
Superviseur en soutien parental	1
Responsable du développement des programmes éducatifs informatiques	1
Coordonnatrices	2
Participant·es ayant pris part aux entrevues de groupe au printemps 2005	3
Représentation des écoles	Toutes
Représentation des cycles scolaires	Tous

4e rencontre de validation (automne 2006)**Dispositif : À base communautaire****Participants : Intervenantes**

Échantillon des participantes	8
Intervenantes	8
Nombre de participantes qui ont pris part aux entrevues de groupe	5
Représentation des écoles	
École C	1
École D	--
École E	3
École F	2
École G	2
Représentation des cycles scolaires	
1 ^{er} cycle	4
2 ^e cycle	2
3 ^e cycle	2

APPENDICE B

PROTOCOLES POUR LES ENTREVUES DE GROUPE

<p>QUESTIONS GUIDANT L'ENTREVUE AUPRES DES COORDONNATRICES DU DISPOSITIF A BASE COMMUNAUTAIRE</p>
--

QUESTIONS GÉNÉRALES SUR LE SENS DONNÉ AUX PRATIQUES

- *Pourquoi font-elles les choses de cette manière?*
- *Pourquoi pensent-elles que ce qu'elles font aide les enfants?*
- *Comment se produisent les changements?*
- *Quels résultats croient-elles atteindre et pourquoi?*

QUESTION GÉNÉRALE SUR LES PRATIQUES

- *Comment font-elles les choses?*

BLOC 1 : ÉCOLE**1.1 INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS**

Pourriez-vous nous décrire une séance typique d'études dirigées, du début à la fin?

- *Études dirigées à l'école*
- *Études dirigées à domicile*
- *Pourquoi croyez-vous approprié de faire les choses de cette manière?*

Pourriez-vous nous décrire vos rôles et fonctions en tant que responsables?

- *Quelles sont les différences entre vos rôles et fonctions et ceux des intervenantes?*

Quel est focus (sur quoi vous concentrez vos énergies) des études dirigées (les devoirs, les leçons, les difficultés d'apprentissage de chaque élève...)

- *Qu'est-ce qui vous incite à focaliser sur cet aspect?*

Quelles sont vos méthodes d'intervention (pratiques) que vous utilisez auprès des enfants? (concrètement, comment vous vous y prenez avec les enfants pour les guider?)

- *Qu'est-ce qui vous incite à choisir ces méthodes d'intervention?*

Quel est (ou quels sont) le(s) type(s) de compétence(s) (académiques, instrumentales, personnelles et sociales) que vous désirez que les enfants acquièrent en venant aux études dirigées?

- *Qu'est-ce qui vous incite à cibler ces compétences (académiques, instrumentales ou personnelles et sociales)? (Par exemple, quelle est la fonction des leçons?)*

Est-ce que le soutien scolaire aide les enfants à accomplir des progrès? Sur quels aspects (exemple académique, comportemental, habitudes de travail)?

- *À quoi attribuez-vous ces progrès (ou le fait qu'il n'y ait pas de progrès)? Qu'est-ce qui fait en sorte, selon vous, que l'on voit du progrès chez les enfants qui vont aux études dirigées?*
- *Sur quels critères vous basez-vous pour juger si l'intervention entraîne (ou n'entraîne pas) des progrès? (par exemple, l'enfant est mieux organisé, a plus confiance en soi)*

Sur quels critères l'enseignant se base-t-il pour la sélection des enfants?

- *Pourquoi n'admet-on pas les enfants ayant des troubles de comportement?*
- *Pensez-vous que ces enfants pourraient bénéficier du service?*
- *Est-ce plutôt une question de ressources et de faisabilité?*

1.2 ARTICULATION INTERVENANTES-ENSEIGNANTS-DIRECTION

Comment vous définissez le rôle des enseignants par rapport au votre?

- *Quelles sont les différences et les similitudes entre votre approche d'intervention et celle des enseignants?*

Avez-vous l'occasion de parler avec les enseignants?

- *Comment mettez-vous en commun les expertises, les expériences et les informations?*
- *À quels moments vous vous rencontrez, sur quoi portent les échanges?*
- *Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?*

Dans quelle mesure le fait de travailler avec les enseignants a-t-il influencé votre façon d'intervenir (si c'est le cas)? À l'inverse, dans quelle mesure pensez-vous que vous avez influencé la façon de voir et d'agir des enseignants?

- *Pourquoi la collaboration avec les enseignants a influencé votre façon d'intervenir?*

Avez-vous l'occasion de parler avec la direction?

- *Comment mettez-vous en commun les expertises, les expériences et les informations?*
- *À quels moments vous vous rencontrez, sur quoi portent les échanges?*
- *Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?*

(si nous n'avons pas eu la réponse) De quelles façons la collaboration avec les enseignants et la direction vous aide dans votre pratique?

BLOC 2, LES PARENTS

2.1 INTERVENTIONS AUPRES DES PARENTS

Pourriez-vous décrire une séance typique d'études dirigées à domicile, particulièrement les interventions que vous faites auprès des parents?

- *Pourquoi vous croyez approprié de faire les choses de cette façon?*

Quel est focus (sur quoi vous concentrez vos énergies) des études dirigées auprès des parents? (forces, faiblesses) Quels sont vos objectifs, comment vous souhaitez que les parents bénéficient de vos interventions?

- *Qu'est-ce qui vous incite à focaliser sur ces aspects?*

Quelles sont vos méthodes d'intervention (pratiques) que vous utilisez auprès des enfants à domicile? (concrètement, comment vous vous y prenez avec les enfants pour les guider?)

- *Qu'est-ce qui vous incite à choisir ces méthodes d'intervention?*

Dans le contexte des études dirigées à l'école, avez-vous des contacts (plutôt de nature informelle, lorsqu'ils viennent chercher l'enfant) avec les parents?

- *Si tel est le cas, est-ce une occasion d'intervenir de quelque façon que ce soit auprès d'eux?*
- *Si oui, comment vous décririez vos pratiques auprès d'eux, vos moyens d'intervention?*
- *Pourquoi croyez-vous approprié de faire les choses de cette façon?*

Quel est le rôle des parents dans la scolarisation de leurs enfants, comment voyez-vous leur implication?

- *Qu'est-ce qui vous fait penser que l'implication des parents doit être.....*

Est-ce que le soutien familial entraîne des progrès chez les parents? Sur quels aspects?

- *À quoi attribuez-vous ces progrès (ou le fait qu'il n'y ait pas de progrès)? Qu'est-ce qui fait en sorte, selon vous, que l'on voit du progrès chez les parents d'enfants participant aux études dirigées?*
- *Sur quels critères vous basez-vous pour juger si l'intervention entraîne (ou n'entraîne pas) des progrès? (par exemple, le parent affirme se sentir plus outillé pour gérer la période de devoirs)*

Croyez-vous que votre service épaulé les parents ou se substitue à eux?

- *Qu'est-ce qui vous fait dire cela?*
- *Un document utilisé par votre dispositif indique que pour contrer la déresponsabilisation, une des façons de faire est de tenter de redonner aux parents confiance dans leurs capacités. Pourriez-vous nous décrire comment ça se réalise?*

Croyez-vous que la façon dont vous intervenez auprès des parents est différente de celle des enseignants?

- *Si tel est le cas, qu'est-ce qui vous fait croire que vos interventions auprès des parents sont différentes?*
- *Plus précisément, quels sont les éléments des interventions qui diffèrent?*

2.2 ARTICULATION ENTRE LES DEUX VOLETS

Quels sont les points communs (interventions similaires) entre les interventions à l'école et les interventions à domicile? Quelles sont les divergences?

Vous intervenez à la fois auprès du parent et à la fois auprès de l'enfant.

- *Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?*
- *De quelle façon l'interaction entre ces deux activités vous rapproche de vos objectifs?*

2.3 RELATION ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS, PAR LE BIAIS DU DISPOSITIF A BASE COMMUNAUTAIRE

Quels sont les moyens que vous utilisez afin de parvenir à établir une relation entre l'école et les parents?

- *Pourquoi croyez-vous que la collaboration entre l'école et la famille est importante pour le cheminement scolaire des enfants?*

Échangez-vous (ou les intervenantes) de l'information à propos des parents avec les enseignants?

- *Quels types d'information?*
- *Pourquoi croyez-vous important d'échanger de l'information à propos des parents avec les enseignants?*

Quels sont les impacts de vos interventions visant à améliorer les relations entre l'école et les parents ? Voyez-vous des résultats?

- *Pourquoi vous croyez que ces méthodes conduisent à de tels résultats?*

Croyez-vous que cette collaboration entre l'école et les parents est suffisante?

- *Qu'est-ce qui vous fait dire que cette collaboration est suffisante ou insuffisante?*

BLOC 3, CONTEXTE FONCTIONNEL

Quel est le profil des intervenantes en termes de qualification (expériences)?

- *Pourquoi choisir surtout ce profil?*
- *Quelles qualités des intervenantes sont les plus utiles?*
- *Le choix des intervenantes reflète-il surtout les contraintes budgétaires, les conditions de travail?*

Comment qualifieriez-vous le personnel en termes de stabilité (roulement)?

- *À quoi attribuez-vous..... (niveau de stabilité)?*

Sur quoi porte la formation du personnel?

- *Préparatoire ?*
- *En cours d'emploi ?*
- *Comment ces qualités aident-elles les enfants?*

Quels sont les moyens qui sont entrepris afin de réduire au minimum l'abandon des enfants et des parents?

- *Qu'est-ce qui vous incite à adopter cette façon de faire? Pourquoi pense-t-on que c'est une bonne façon de faire?*
- *Croyez-vous que ces moyens permettent de réduire l'abandon?*

QUESTIONS GUIDANT L'ENTREVUE AUPRES DES INTERVENANTES DU DISPOSITIF A BASE COMMUNAUTAIRE

QUESTIONS GÉNÉRALES SUR LE SENS DONNÉ AUX PRATIQUES

- *Pourquoi font-elles les choses de cette manière?*
- *Pourquoi pensent-elles que ce qu'elles font aide les enfants?*
- *Comment se produisent les changements?*
- *Quels résultats croient-elles atteindre et pourquoi?*

QUESTION GÉNÉRALE SUR LES PRATIQUES

- *Comment font-elles les choses?*

BLOC 1 : ATELIERS D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE A L'ECOLE

1.1 INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS

Pourriez-vous nous décrire une séance typique d'études dirigées, du début à la fin?

- *Pourquoi croyez-vous approprié de faire les choses de cette manière?*

Quel est focus (sur quoi vous concentrez vos énergies) des études dirigées (les devoirs, les leçons, les difficultés d'apprentissage de chaque élève...)

- *Qu'est-ce qui vous incite à focaliser sur cet aspect?*

Quelles sont vos méthodes d'intervention (pratiques) que vous utilisez auprès des enfants? (concrètement, comment vous vous y prenez avec les enfants pour les guider?)

- *Qu'est-ce qui vous incite à choisir ces méthodes d'intervention?*

Quel est (ou quels sont) le(s) type(s) de compétence(s) (académiques, instrumentales, personnelles et sociales) que vous désirez que les enfants acquièrent en venant aux études dirigées?

- *Qu'est-ce qui vous incite à cibler ces compétences (académiques, instrumentales ou personnelles et sociales)? (Par exemple, quelle est la fonction des leçons?)*

Est-ce que le soutien scolaire aide les enfants à accomplir des progrès? Sur quels aspects (exemple académique, comportemental, habitudes de travail)?

- *À quoi attribuez-vous ces progrès (ou le fait qu'il n'y ait pas de progrès)? Qu'est-ce qui fait en sorte, selon vous, que l'on voit du progrès chez les enfants qui vont aux études dirigées?*
- *Sur quels critères vous basez-vous pour juger si l'intervention entraîne (ou n'entraîne pas) des progrès? (par exemple, l'enfant est mieux organisé, a plus confiance en soi)*

1.2 ARTICULATION INTERVENANTE-ENSEIGNANT

Comment vous définissez votre rôle par rapport à celui des enseignants?

- *Quelles sont les différences et les similitudes entre votre approche d'intervention et celle des enseignants?*

Avez-vous l'occasion de parler avec les enseignants?

- *Comment mettez-vous en commun les expertises, les expériences et les informations?*
- *À quels moments vous vous rencontrez, sur quoi portent les échanges ?*
- *Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?*

Dans quelle mesure le fait de travailler avec les enseignants a-t-il influencé votre façon d'intervenir (si c'est le cas)? À l'inverse, dans quelle mesure pensez-vous que vous avez influencé la façon de voir et d'agir des enseignants?

- *Pourquoi la collaboration avec les enseignants a influencé votre façon d'intervenir?*
- *Quelles différences cette collaboration, entre intervenantes et enseignants, peut apporter pour l'enfant?*

BLOC 2, LES PARENTS

2.1 INTERVENTIONS AUPRES DES PARENTS

Pourriez-vous décrire une séance typique d'études dirigées à domicile, particulièrement les interventions que vous faites auprès des parents?

- *Pourquoi vous croyez approprié de faire les choses de cette façon?*

Quel est focus (sur quoi vous concentrez vos énergies) des études dirigées auprès des parents? (forces, faiblesses) Quels sont vos objectifs, comment vous souhaitez que les parents bénéficient de vos interventions?

- *Qu'est-ce qui vous incite à focaliser sur ces aspects?*

Quelles sont les méthodes d'intervention (pratiques; coaching, modeling) que vous utilisez auprès des parents? (concrètement, comment vous vous y prenez avec les parents pour les guider?)

- *Qu'est-ce qui vous incite à choisir ces méthodes d'intervention?*

Quelle est l'utilisation concrète qui est faite de l'ordinateur à la maison?

- *L'utilisation de cette méthode vise l'atteinte de quels objectifs?*
- *Pourquoi utiliser un ordinateur dans le cadre de l'intervention à domicile, afin d'atteindre ces objectifs?*
- *Croyez-vous que l'utilisation de l'ordinateur entraîne des résultats?*
- *Sur quels critères vous vous basez pour juger des résultats qu'entraîne l'utilisation de l'ordinateur au domicile familial?*

Dans le contexte des études dirigées à l'école, avez-vous des contacts (plutôt de nature informelle, lorsqu'ils viennent chercher l'enfant) avec les parents?

- *Si tel est le cas, est-ce une occasion d'intervenir de quelque façon que ce soit auprès d'eux?*
- *Si oui, comment vous décririez vos pratiques auprès d'eux, vos moyens d'intervention?*
- *Pourquoi croyez-vous approprié de faire les choses de cette façon?*

Lorsque vous pensez aux parents avec lesquels vous travaillez, quel est le rôle qu'ils jouent dans la scolarisation de leur enfant?

- *De quelle façon ce rôle a une influence sur vos façons de faire?*

Est-ce que le soutien familial entraîne des progrès chez les parents? Sur quels aspects?

- *À quoi attribuez-vous ces progrès (ou le fait qu'il n'y ait pas de progrès)? Qu'est-ce qui fait en sorte, selon vous, que l'on voit du progrès chez les parents d'enfants participant aux études dirigées?*
- *Sur quels critères vous basez-vous pour juger si l'intervention entraîne (ou n'entraîne pas) des progrès? (par exemple, le parent affirme se sentir plus outillé pour gérer la période de devoirs)*
- *Quelles sont les répercussions que le soutien parental a sur les enfants? Est-ce que le soutien parental se répercute chez l'enfant?*

Croyez-vous que votre service épaulé les parents ou se substitue à eux?

- *Qu'est-ce qui vous fait dire cela?*
- *Un document utilisé par votre dispositif indique que pour contrer la déresponsabilisation, une des façons de faire est de tenter de redonner aux parents confiance dans leurs capacités. Pourriez-vous nous décrire comment ça se réalise?*

2.2 ARTICULATION ENTRE LES DEUX VOLETS

Quels sont les points communs (interventions similaires) entre les interventions à l'école et les interventions à domicile? Quelles sont les divergences?

Vous intervenez à la fois auprès du parent et à la fois auprès de l'enfant.

- *Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?*
- *De quelle façon l'interaction entre ces deux activités vous rapproche de vos objectifs?*

2.3 RELATION ENTRE ECOLE ET PARENTS, PAR LE BIAIS DU DISPOSITIF A BASE COMMUNAUTAIRE

Quels sont les moyens que vous utilisez afin de parvenir à établir une relation entre l'école et les parents?

- *Comment la relation qui est créée (favorisée) par le dispositif à base communautaire, entre l'école et les parents, fait une différence chez les enfants?*

Échangez-vous de l'information à propos des parents avec les enseignants?

- *Quels types d'informations?*
- *Pourquoi croyez-vous important d'échanger de l'information à propos des parents avec les enseignants?*

Croyez-vous que cette collaboration entre l'école et les parents est suffisante?

- *Qu'est-ce qui vous fait dire que cette collaboration est suffisante ou insuffisante?*

Quels sont les impacts de vos interventions visant à améliorer les relations entre l'école et les parents? Voyez-vous des résultats?

- *Pourquoi vous croyez que ces méthodes conduisent à de tels résultats?*

**QUESTIONS GUIDANT L'ENTREVUE AUPRES DES INTERVENANTES DU DISPOSITIF
INSTITUTIONNEL**

QUESTIONS GÉNÉRALES SUR LE SENS DONNÉ AUX PRATIQUES

- *Pourquoi font-elles les choses de cette manière?*
- *Pourquoi pensent-elles que ce qu'elles font aide les enfants?*
- *Comment se produisent les changements?*
- *Quels résultats croient-elles atteindre et pourquoi?*

QUESTION GÉNÉRALE SUR LES PRATIQUES

- *Comment font-elles les choses?*

1. INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS DANS LES ATELIERS

Pourriez-vous nous décrire votre rôle? Quelles sont vos responsabilités, vos fonctions?

- *Est-ce qu'il y a d'autres rôles que vous exercez, à part celui d'intervenante aux études dirigées?*
- *Comment vous définissez le rôle d'intervenante par rapport aux autres rôles que vous effectuez dans le cadre de cet emploi?*

Est-ce que la syndicalisation a transformé votre façon de travailler?

- *Conditions de travail*
- *Roulement/supplantation*
- *Questionner l'identité de l'employeur (commission scolaire)*

De quelle façon les enfants sont recrutés (sélectionnés)?

- *Aborder la question des troubles de comportement.*

Considérant cette clientèle, bénéficiez vous d'un support, de supervision, et/ou de formation?

- *En quoi ce support vous aide-t-il dans votre pratique?*

Quelle est la formation (les expériences professionnelles) qui est exigée pour devenir intervenante?

- *Quelles sont les qualités d'une intervenante qui sont les plus utiles?*
- *(Est-ce que parfois elles apprécieraient bénéficier de d'autres types d'expériences, de formation?)*

Le service s'étend de la fin octobre à la mi-mai.

- *Pourquoi concentrer le service sur cette période de temps?*

Combien de jours par semaine le service d'études dirigées est-il offert?

- *Aborder le retranchement d'une journée (à cause de la réforme)*

DÉROULEMENT DES SÉANCES

Pourriez-vous nous décrire une séance typique d'études dirigées, du début à la fin?

Quel est focus (sur quoi vous concentrez vos énergies) des études dirigées (les devoirs, les leçons, les difficultés d'apprentissage de chaque élève...)

- *Qu'est-ce qui vous incite à focaliser sur cet aspect?*

Quelles sont vos méthodes d'intervention (pratiques) que vous utilisez auprès des enfants? (concrètement, comment vous vous y prenez avec les enfants pour les guider?)

- *Qu'est-ce qui vous incite à choisir ces méthodes d'intervention?*

Quel est (ou quels sont) le(s) type(s) de compétence(s) (académiques, instrumentales, personnelles et sociales) que vous désirez que les enfants acquièrent en venant aux études dirigées?

- *Qu'est-ce qui vous incite à cibler ces compétences (académiques, instrumentales ou personnelles et sociales)? (Par exemple, quelle est la fonction des leçons?)*

Est-ce que le soutien scolaire aide les enfants à accomplir des progrès? Sur quels aspects (exemple académique, comportemental, habitudes de travail)?

- *À quoi attribuez-vous ces progrès (ou le fait qu'il n'y ait pas de progrès)? Qu'est-ce qui fait en sorte, selon vous, que l'on voit du progrès chez les enfants qui vont aux études dirigées?*
- *Sur quels critères vous basez-vous pour juger si l'intervention entraîne (ou n'entraîne pas) des progrès? (par exemple, l'enfant est mieux organisé, a plus confiance en soi)?*

Est-ce que c'est fréquent que les enfants abandonnent les études dirigées?

- *Qu'est-ce qui fait selon vous que certains enfants abandonnent?*
- *Est-ce que vous avez pris des moyens pour réduire le nombre d'abandons?*
- *Ces moyens ont-ils donné des résultats?*

2. ARTICULATION INTERVENANTE-ENSEIGNANTS

Comment vous définissez votre rôle par rapport à celui des enseignants?

- *Quelles sont les différences et les similitudes entre votre approche d'intervention et celle des enseignants?*

Avez-vous l'occasion de parler avec les enseignants?

- *Comment mettez-vous en commun les expertises, les expériences et les informations?*
- *À quels moments vous vous rencontrez, sur quoi portent les échanges?*
- *Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?*

Dans quelle mesure le fait de travailler avec les enseignants a-t-il influencé votre façon d'intervenir (si c'est le cas)? À l'inverse, dans quelle mesure pensez-vous que vous avez influencé la façon de voir et d'agir des enseignants?

- *Pourquoi la collaboration avec les enseignants a influencé votre façon d'intervenir?*
- *Quelles différences cette collaboration, entre intervenantes et enseignants, peut apporter pour l'enfant?*

3. INTERVENTIONS AUPRES DES PARENTS (S'IL Y A LIEU)

Dans le contexte des études dirigées à l'école, avez-vous des contacts (plutôt de nature informelle, lorsqu'ils viennent chercher l'enfant) avec les parents?

- *Si tel est le cas, est-ce une occasion d'intervenir de quelque façon que ce soit auprès d'eux?*
- *Si oui, comment vous décririez vos pratiques auprès d'eux, vos moyens d'intervention?*
- *Pourquoi croyez-vous approprié de faire les choses de cette façon ?*
- *Est-ce que vous voyez des progrès chez les parents ?*
- *Sur quels critères vous basez-vous pour juger si l'intervention entraîne (ou n'entraîne pas) des progrès? (Par exemple, le parent affirme se sentir plus outillé pour gérer la période de devoirs) ?*
- *Quelles sont les répercussions que le soutien parental a sur les enfants?*

Lorsque vous pensez aux parents avec lesquels vous travaillez, quel est le rôle qu'ils jouent dans la scolarisation de leur enfant?

- *Comment situez vous votre rôle par rapport aux parents ?*
- *De quelle façon ce rôle a une influence sur vos façons de faire?*

Croyez-vous que votre service épaulé (aide) les parents ou se substitue à eux?

- *Jusqu'à quel point croyez vous que (vous prenez les responsabilités des parents) (aidez les parents à assumer leurs responsabilités)?*

4. RELATION ENTRE L'ECOLE ET LES PARENTS, PAR LE BIAIS DES ETUDES DIRIGEES

Est-ce que vous utilisez des moyens afin de parvenir à établir une relation entre l'école et les parents?

- *Comment la relation qui est créée (par le biais des intervenantes des études dirigées), entre l'école et les parents, fait une différence chez les enfants? Comment cette relation se répercute chez les enfants?*

Échangez-vous de l'information à propos des parents avec les enseignants?

- *Quels types d'informations?*
- *Pourquoi croyez-vous important d'échanger de l'information à propos des parents avec les enseignants?*

Croyez-vous que cette collaboration entre l'école et les parents est suffisante?

- *Qu'est-ce qui vous fait dire que cette collaboration est suffisante ou insuffisante?*

Quels sont les impacts de vos interventions visant à améliorer les relations entre l'école et les parents ? Voyez-vous des résultats?

- *Pourquoi vous croyez que ces méthodes conduisent à de tels résultats?*

APPENDICE C

PROTOCOLES POUR LES RENCONTRES DE VALIDATION

Document de validation pour le dispositif à base communautaire

- Aujourd'hui, nous sommes ici pour connaître vos réflexions par rapport à ce document.
- Vos réflexions sont les bienvenues, c'est ce qui nous permet d'avoir accès à un portrait plus détaillé et plus juste de votre réalité.
- Rappeler que les données sont basées sur deux entrevues de groupe qui ont eu lieu au printemps 2005.
 - Avec les coordonnatrices d'équipe
 - Avec les intervenantes en soutien scolaire et parental
- Nous commencerons avec des commentaires généraux sur le document (une période de 10 minutes), pour poursuivre section par section.
- Nous avons 13 sections, et nous les verrons une par une. Je résumerai en trois points chacune des sections. Nous avons environ 10 minutes par section, c'est pourquoi s'il n'y a pas de commentaires sur une section en particulier, nous passerons aux autres sections pour garder ce temps dont on dispose.
- Pour celles qui ont vu des coquilles, nous vous invitons à nous les partager en nous faisant parvenir vos copies ou en nous les montrant à la fin de la matinée, afin que nous puissions nous concentrer sur le contenu plutôt que la forme dans le cadre de nos discussions.
- Les questions qui vous ont été envoyées vous seront posées en fonction de la section que nous abordons.

1-Section 3.2 Le sens que donnent les intervenantes du dispositif à base communautaire à leur action en fonction de leurs croyances (ce sont des croyances, des principes qui guident leur action)

1. De façon générale :

Intervenir avant que la situation ne s'aggrave, ces enfants n'ayant pas les conditions favorables au bon déroulement de la période de devoirs et de leçons.

- Difficultés scolaires, affectives, d'organisation.

Se définissent comme un soutien aux parents

- Tenir à l'implication parentale, car ils sont les premiers éducateurs de l'enfant. Mais leur niveau d'implication varie beaucoup.

2. Le sens de l'action auprès des enfants :

- Se fait avec un *petit nombre d'enfants* (suivi plus intensif, établissement d'un climat personnalisé)
- *Trois types de pratiques qui visent des compétences* (et nous y reviendrons en détails)

Pratiques académiques qui visent des compétences intellectuelles :

- Accompagnement des élèves dans la révision des notions apprises et dans la réalisation des devoirs et des leçons.
- Méthodes devant susciter l'intérêt des élèves.

Pratiques instrumentales qui visent des compétences méthodologiques :

- Outiller les enfants afin qu'ils développent des méthodes de travail ancrées dans une routine.
- Développement de l'autonomie

Pratiques socio-affectives

- De nombreuses intervenantes estiment que la majorité des difficultés scolaires tiennent leur origine d'une piètre estime de soi.
- Mise en relief des forces des enfants.
- Réceptivité pour ceux qui montrent le besoin de se confier.

3. Le sens de l'action auprès des parents

- On veut *rapprocher les parents de l'école*, qu'ils *s'impliquent dans la vie scolaire de son enfant*, donc on leur transmet des informations sur l'évolution de l'enfant, en axant sur le positif.
- On les écoute, soutien émotif
- On respecte leur rythme : Modelage pour ceux qui ne s'impliquent pas beaucoup et guide pour ceux qui s'impliquent plus.
- *QUESTION : Qu'en est-il du soutien émotif auprès des parents à domicile? Est-ce qu'un nombre élevé de parents nécessitent ce type de service?*

Commentaires analytiques :

- Les intervenantes se situent à un niveau de *description de l'action* alors que les coordonnatrices d'équipe *se situent à la construction du sens*.

2- Section 3.3 Le sens que donnent les intervenantes du dispositif à base communautaire à leur action en fonction des effets observés

Les intervenantes construisent le sens de leurs actions en se fiant sur leurs expériences, qui leur permet de prendre connaissances des effets liés à leurs interventions.

1. Qu'est-ce qu'un progrès et comment elles en prennent compte?

- Un progrès est toute amélioration entre la situation du début de l'année et la situation actuelle. On vise plus l'amélioration que l'excellence de la note.

2. Effets observés chez les enfants

- Meilleure intégration des enfants au monde scolaire.
-
- Effet de protection.
-
- Habitudes de travail, autonomie.
-
- Améliorations au plan relationnel.
-
- À domicile : cohérence des interventions et les élèves se sentent privilégiés par le fait qu'une personne de l'école vient à domicile.
-
- *QUESTION : Quels sont les effets que vous attribuez chez les élèves en fonction des pratiques socio-affectives?*

3. Effets observés chez les parents

- Considérant que les façons de faire sont ancrées depuis plusieurs années, les résultats se font sentir à plus long terme que pour les enfants.
- Meilleure organisation dans le temps et l'espace.
- Le niveau de participation s'accroît durant l'année.
- Amélioration des relations avec l'école.

- Accroissement de la motivation.
- Satisfaction assez bonne.
- QUESTION : En fonction des volets soutien scolaire et soutien parental, sur quels critères se base la décision de cesser d'offrir des services?

3. Section 3.4 Processus de réflexivité chez les intervenantes

1. Distinction entre coordonnatrice d'équipe et intervenante en soutien scolaire et parental

- Coordonnatrices d'équipe : font beaucoup de gestion, sont en relation avec beaucoup d'acteurs, supportent les intervenantes
- Les intervenantes : La plupart du temps en intervention directe, mais :
 - Ont des formations
 - Bénéficient d'outils (liste d'organismes communautaires)
- QUESTION : En ce qui concerne les intervenantes, quelle modalité est-elle la plus souhaitable à travers le temps, entre la stabilité au même niveau scolaire et la polyvalence?

2. Les différentes formes de réflexivité

- Réflexivité : Repenser et redéfinir ses actions, de façon individuelle ou collective.
- Donc, par le biais des :
 - Formations
 - Rencontres avant et après ateliers

3- Amène à la question à savoir s'il y a des rencontres avant et après les ateliers.

- Ca pose la question à savoir si ces rencontres avant et après les ateliers ont lieu.
Paragraphe explicatif du rapport.

4. Section 4.1 Déroulement des activités d'accompagnement scolaire

1. Le processus de sélection

- Identification des élèves qui devraient bénéficier des services du dispositif à base communautaire par l'enseignant.
- Initiative particulière dans l'école E.
- *QUESTION : Est-ce que le processus de sélection des élèves en début d'année tient compte de la performance scolaire de l'année précédente?*

2. Période avant que les devoirs et leçons soient entamés

- Rencontre?
- Prise de présences
- Pause.
- Prise en compte des devoirs et leçons.

3. Période après que les devoirs et leçons soient terminés

- Autoévaluation
- Elles indiquent dans l'agenda ce qu'il reste à terminer
- Raccompagnent les enfants à leurs parents lorsque c'est le cas.
- *QUESTION : Les rencontres entre les intervenantes, ayant lieu au début et à la fin de la période d'études dirigées, sont-elles réalisées de façon systématique?*
- *QUESTION : L'auto-évaluation est-elle réalisée de façon systématique en fin de période?*

4. Approche générale

- Importance accordée aux devoirs par rapport aux leçons.
- Adoptent une approche centrée sur les besoins des enfants, multi-méthodes.

5. Section 4.2.1 Les pratiques académiques : Le développement de compétences intellectuelles

- La réalisation des devoirs et leçons est ciblée par les pratiques académiques. C'est le véhicule par lequel s'accomplit l'ensemble des pratiques d'accompagnement scolaire (que ça vise compétences méthodologiques, personnelles et sociales).

1. Maintenir la motivation

- Elles font en sorte que leurs activités suscitent l'intérêt des enfants

2. Mettre en contexte les apprentissages

- Leur faire voir comment leurs apprentissages seront appliqués concrètement dans leur vie courante (lecture de recettes)
- Leur faire voir comment leurs apprentissages pourront être appliqués dans leur futur.

3. Description des activités individuelles ou de groupe

- Activités individuelles où les élèves sont appelés à faire part à l'intervenante de leurs difficultés
- Activités de groupe qui se réalisent par le jeu
- Tutorat

- *QUESTION : Est-ce que l'on peut constater des différences dans les pratiques des intervenantes selon les trois cycles du primaire?*

6- Section 4.2.2 Les pratiques instrumentales : le développement de compétences méthodologiques

- 1- Visent essentiellement à développer l'autonomie chez les élèves et des méthodes de travail.
- 2- Faire en sorte que les activités soient stables dans le temps. Donner une routine de travail.
- 3- Structurer les élèves dans le temps et dans l'espace (comment utiliser, placer son environnement).

7. Section 4.2.3 Les pratiques socio-affectives : le développement de compétences personnelles et sociales

- Objectif principal : Améliorer l'estime de soi des élèves

1. Méthode des petits pas, dédramatisation

- Planifier les activités de façon à ce qu'elles puissent permettre aux élèves de vivre de petits succès.
- Exemple de diviser la tâche : voient la tâche moins complexe.

2. Mise en valeur des forces des enfants

- Font en sorte que leurs activités mettent en relief les différentes forces des enfants.
- Leur reflètent les forces qu'elles voient en eux.

3. Développement des habiletés sociales et des habiletés de communication

- Se servent des incidents, petits conflits entre les élèves pour développer des habiletés de communication.

- Développement de l'empathie : Faire voir la perspective de l'autre.
- Coopération
- Toutes ces techniques peuvent être appuyées par le biais des renforcements positifs, distribués en fonction des efforts et du comportement.

8. Section 4.2.4 Commentaires analytiques en lien avec les pratiques lors des périodes d'accompagnement scolaire

- 1- Dans l'ensemble, les coordonnatrices d'équipe se sont centrées sur les fondements.
- 2- ***QUESTION :** Contrairement à ce qui a été observé dans le cas des pratiques académiques et socio-affectives, les intervenantes se sont centrées davantage sur les fondements des pratiques instrumentales, alors que les coordonnatrices d'équipe ont décrit les activités. (Les pratiques instrumentales sont celles qui ont été les moins abordées des trois types de pratiques).*
- 3- ***QUESTION :** La gestion de comportement fut une dimension abordée que par les intervenantes.*

9- Section 5.1 Les pratiques auprès des parents lors des ateliers après l'école

- 1- **Les services formels**
 - Campagne de messages positifs (2 à 3 appels par année)
 - Trois rencontres annuelles avec les parents au même moment que la remise de bulletins.

2- Les services informels

- Mesures exceptionnelles en début d'année pour certains parents allophones et analphabètes (Demandent d'être soutenus afin d'être en mesure d'offrir un accompagnement à leur enfant).
- Le raccompagnement de l'enfant à ses parents en fin de période des études dirigées.
- Contacts par le biais de l'agenda

3- Les questions

- *QUESTION : Comment se déroulent les rencontres annuelles avec les parents?*
- *QUESTION : Quel est le niveau de participation des parents aux trois rencontres avec les intervenantes?*
- *QUESTION : Comment se déroulent les appels réalisés dans le cadre de la campagne de messages positifs?*

10- Section 5.2 Les pratiques des intervenantes lors des interventions à domicile

1- Le déroulement

- La première moitié est généralement consacrée aux devoirs et leçons, et la deuxième, à l'utilisation de l'informatique.
- Porte beaucoup sur le processus de sélection
- *QUESTION : De quelle façon est opérationnalisée la sélection des familles qui reçoivent le service à domicile?*

2- Les pratiques

- Explication du service et identification de la volonté du parent à s'impliquer.

Les pratiques académiques :

- ✓ Aider les parents à se familiariser avec les tâches scolaires de l'enfant.
- ✓ Aider les parents à développer leur intérêt envers les tâches scolaires.
- ✓ Aider les parents à motiver leur enfant.

Les pratiques instrumentales

- ✓ Aider les parents à organiser la période de devoirs et de leçons
- ✓ Aider les parents à instaurer une routine
- ✓ Aider les parents à créer un environnement favorable pour le travail scolaire
- ✓ Aider les parents à planifier un calendrier des tâches scolaires.

Les pratiques socio-affectives

- ✓ Soutenir et épauler les parents dans la période de devoirs et de leçons.
- ✓ En les rassurant sur leurs compétences parentales.
- ✓ En favorisant le développement de la confiance des parents envers leurs habiletés : cibler de petits objectifs (gérer le stress, etc.).
- ✓ Diminuer leur anxiété en les informant des exigences de l'école.
- ✓ Soutenir et épauler les parents afin qu'ils soutiennent leur enfant.
- ✓ Développer la confiance en soi de l'enfant.
- ✓ Identifier les forces de l'enfant.

L'utilisation de l'informatique

- ✓ Initiation à l'informatique
- ✓ Réalisation d'activités pédagogiques

✓ *QUESTION : Dans le cadre des études dirigées, utilise-t-on l'informatique couramment?*

3- Commentaires analytiques

- Plus grande hétérogénéité des pratiques en raison des différents niveaux d'implication parentale
- Il s'agit en général de la même approche qui est utilisée dans le cadre des études dirigées, mais ici elle comporte deux niveaux, sauf instrumental.
 - Auprès des parents en tant qu'apprenant.
 - Auprès des parents mais dans leurs interventions directes auprès de leur enfant.
- *QUESTION : En ce qui concerne les interventions à domicile, quelle est la proportion des parents qui demeurent au stade du modelage, comparativement aux parents qui s'impliquent plus activement?*
- *QUESTION : Dans l'ensemble, est-ce que les intervenantes indiquent aux parents les numéros des devoirs qu'ils doivent compléter avec leur enfant?*
- *QUESTION : Les coordonnatrices ont davantage abordé les pratiques socio-affectives en intervention à domicile, alors que les intervenantes en ont peu parlé.*

11- Section 5.3 La collaboration famille-école-communauté

1. Les parents et le quartier

- Donner une liste des ressources
- Référer les familles vers les ressources appropriées
- Accompagner occasionnellement les parents allophones dans leurs démarches.

2. Les parents et l'école

- Informer les parents sur les ressources de l'école
- Informer les parents sur l'enseignant et son contexte de travail
- Encourager les parents à rencontrer l'enseignant.

3. Les parents allophones

- Le dispositif à base communautaire semble beaucoup aider les familles allophones par différentes façons dont nous venons de parler.

12- Section 6 Description et analyse des mécanismes de collaboration entre les différents acteurs

1. La collaboration du dispositif à base communautaire avec la direction

- Échanges de nature informelle lors de situations particulières.

2. La collaboration du dispositif à base communautaire avec les enseignants

- Certains demeurent dans le local
- Pigeonnier, agenda
- Rencontre café-dessert
- Les échanges portent généralement sur :

Les tâches à accomplir.

L'évolution de l'enfant au plan académique et comportemental.

Les situations particulières.

3. Collaboration du dispositif à base communautaire avec d'autres acteurs

- Psychologues, orthophonistes, orthopédagogues
- Fondation à l'école E :

QUESTION : Quelle est la fondation qui vient en aide à l'école E?

13. Section 7 Discussion

1- La construction du sens de l'action

- La pratique est construite à travers les actions et les interactions entre macrostructures et expérience individuelle, réflexivité.
- On peut constater les processus de réflexivité à l'intérieur des écoles, compte tenu qu'il semble y avoir certaines différences (déroulement des activités : renforcement positif)
- *QUESTION : Est-ce que l'on peut constater des différences dans les façons de faire des équipes des cinq écoles desservies par le dispositif à base communautaire?*
- Contrainte structurelle : Les pratiques des intervenantes semblent parfois limitées par l'implication des parents et le phénomène de la présence des parents allophones et analphabètes.
- *QUESTION : Dans l'ensemble, quelles sont les cultures qui composent la clientèle du dispositif à base communautaire?*
- *QUESTION : Est-ce que le dispositif à base communautaire rencontre parfois des contraintes relevant du langage lorsqu'il est question d'offrir ses services à des familles allophones?*

2- Le modèle d'intervention du dispositif à base communautaire

- Une ligne de conduite partagée et appliquée dans les deux types de services, les intervenantes bénéficiant d'une certaine latitude
- Une place importante accordée aux pratiques socio-affectives
- Une approche qui emprunte à différents courants pédagogiques;
 - Socio-constructivisme : l'environnement, les caractéristiques personnelles et les comportements s'influencent dans la construction de la connaissance.
 - Enseignement explicite : Fractionnement des notions à acquérir en de plus petits objectifs, rétroaction régulière.
 - Approche humaniste : importance accordée aux dimensions socio-affectives.

3- Conclusion

- Le dispositif à base communautaire déploie de nombreux efforts pour que les enfants et leur famille développent une autonomie leur permettant de prendre en main la période de devoirs et de leçons.
- Volet intervention à domicile où on insiste sur les pratiques instrumentales (contraire des pratiques aux études dirigées). Elles souhaitent donc donner des outils aux parents.
- Approche systémique qui vise à influencer un grand nombre des dimensions ayant un effet sur la vie scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage.

Document de validation pour le dispositif institutionnel

1- Représenter à nouveau le cadre de l'étude :

- ✓ Qui vise à voir ce qui se fait dans les collaborations école-communauté et plus précisément quelle est la pratique dans les services d'études dirigées.
- ✓ Rappeler que les données sont basées sur deux entrevues de groupe qui ont eu lieu au printemps 2005.

2- Présenter le déroulement.

3- Aujourd'hui, nous sommes ici pour connaître vos réflexions par rapport à ce document.

4- Les commentaires sont les bienvenus, c'est ce qui nous permet d'avoir accès à un portrait plus détaillé et plus juste de leur réalité.

- ✓ Demander les noms de toutes
- ✓ Le niveau auquel elles enseignent
- ✓ Leurs années d'expériences

(p. 6 du rapport préliminaire) Section 3.1 La construction du sens des pratiques :

- On peut analyser et décrire les pratiques d'accompagnement scolaire dans les services d'études dirigées en fonction du milieu dans lequel ces services prennent place, de leurs règles, des valeurs qui prévalent.
- Description du service, voir tableau.
- Est-ce qu'elles voient d'autres conséquences en lien avec la syndicalisation?

- Description de la procédure de sélection.

(p.9 du rapport préliminaire) Section 3.2 Les croyances et les effets perçus qui fondent le sens de l'action des intervenantes

- Accompagnement dans les devoirs et leçons.
- Pallie à un encadrement parental lacunaire (langue).
- Aspire à ce que l'enfant ait terminé ses devoirs et ses leçons.
- Résultats, effets observés (important de revérifier ici) :
 - ✓ Augmentation de la motivation
 - ✓ Amélioration de la confiance en soi.

(p. 10 du rapport préliminaire) Section 4.1 Les pratiques auprès des enfants

- Beaucoup d'interventions font suite au fait que les élèves lèvent la main.
- Incitent l'enfant à essayer de comprendre seul pour commencer (effort).
- Interventions de groupe (tutorat, compétitions entre groupes). Vérifier la fréquence ici.
- Montrer une façon de faire, une méthode.
- Confiance en soi (comment elles font ça?)
- Socialisation des enfants (comment elles font ça?)
- Difficultés de comportement (vérifier l'expulsion).

(p.11 du rapport préliminaire) Section 4.2 La pratique auprès des parents

- Voient les parents lorsqu'elles conduisent les enfants après les ateliers.
- Entrent en contact lorsque difficultés (souvent de nature comportementale).
- École B : Rencontres lors des bulletins (présentations).
- Barrière du langage.

(p.12 du rapport préliminaire) Section 5- Les pratiques collaboratives entre les acteurs des études dirigées et les écoles

- École B : S'impliquent dans le suivi des élèves via une fiche d'évaluation.
- École A: Suivi des élèves de façon verbale.
- Avec les enseignants;
 - ✓ École B : Les enseignants sont invités à communiquer avec l'intervenante en charge des élèves de son groupe.
 - ✓ Liste des devoirs et leçons à effectuer réalisée en général. Problème de l'école B à identifier les devoirs et leçons des élèves.
 - ✓ Présence de l'enseignant dans le local.
 - ✓ Communications par pigeonier. On s'échange comme informations : Progrès de l'enfant, difficultés.
- Collaboration avec la direction :
 - ✓ Situation différente entre l'école B (ont connu beaucoup de directions) et à l'école A.

- **Collaboration avec conseillers pédagogiques** (échange d'informations).
- **Collaboration Ville de Montréal pour école B** (brigadiers).

(p.13 du rapport préliminaire) Section 6- Discussion

▪ **Programme Aide aux devoirs du MELS :**

- ✓ Maintenir l'intérêt des élèves envers l'école
- ✓ Améliorer la qualité de la relation entre les parents et l'école
- ✓ Intéresser la communauté à la réussite des jeunes (demander?)
- ✓ Doivent présenter difficultés scolaires
- ✓ Doivent faire appel à une collaboration de la communauté (École B oui, mais école A?)

▪ **Relation parents-école**

- ✓ Ne peuvent donc pas intervenir sur la relation parents-école puisque ne les voient pas souvent.
- ✓ Substitution aux responsabilités parentales, quoi que ça ne soit pas la situation idéale.
- ✓ Souhaiteraient une plus grande implication parentale.
- ✓ Plusieurs obstacles, dont la langue (approfondir ici).

▪ **Construction de la pratique;**

- ✓ Façonnée en fonction de son bon jugement (un peu de formation).
- ✓ Est-ce qu'elles considèrent avoir toutes les ressources matérielles et humaines pour répondre aux objectifs du programme Aide aux devoirs du MELS?

QUESTIONS SUPPLÉMENTAIRES

- ✓ Est-ce que le processus de sélection des élèves en début d'année tient compte de la performance scolaire de l'année précédente?
- ✓ Sur quels critères se base la décision de cesser d'offrir des services?
- ✓ Dans l'ensemble, quelles sont les cultures qui composent la clientèle des études dirigées?
- ✓ En ce qui concerne les intervenantes, quelle modalité est-elle la plus souhaitable à travers le temps, entre la stabilité au même niveau scolaire et la polyvalence?
- ✓ Dans l'école B, est-ce que les activités cinéma et les activités de Noël relèvent de l'école ou des études dirigées?

APPENDICE D

QUESTIONS ENVOYÉES AUX PARTICIPANTES DU DISPOSITIF À BASE COMMUNAUTAIRE POUR LES RENCONTRES DE VALIDATION

Voici quelques questions qui seront abordées lors des rencontres de validation, certaines de ces questions étant soulevées dans le rapport préliminaire. Elles visent à compléter l'information recueillie lors des entrevues de groupe. Nous vous invitons à prendre compte et à réfléchir à l'ensemble des questions ci-dessous.

En ce qui concerne les dimensions relatives à l'organisation des services :

- ✓ De quelle façon la sélection des familles qui reçoivent le service à domicile est-elle opérationnalisée?
- ✓ Est-ce que le processus de sélection des élèves en début d'année tient compte de la performance scolaire de l'année précédente?
- ✓ En fonction des volets soutien scolaire et soutien parental, sur quels critères se base la décision de cesser d'offrir des services?
- ✓ Dans l'ensemble, quelles sont les cultures qui composent la clientèle du dispositif à base communautaire?
- ✓ Est-ce que le dispositif à base communautaire rencontre parfois des contraintes relevant du langage lorsqu'il est question d'offrir ses services à des familles allophones?

- ✓ En ce qui concerne les intervenantes, quelle modalité est-elle la plus souhaitable à travers le temps, entre la stabilité au même niveau scolaire et la polyvalence?
- ✓ Dans le cadre des études dirigées, utilise-t-on l'informatique couramment?
- ✓ Quelle est la fondation qui vient en aide à l'école E?

En ce qui concerne les parents

- ✓ Quel est le niveau de participation des parents aux trois rencontres avec les intervenantes?
- ✓ Comment se déroulent les appels réalisés dans le cadre de la campagne de messages positifs? Y souligne-t-on parfois les difficultés rencontrées par l'enfant?
- ✓ En ce qui concerne les interventions à domicile, quelle est la proportion des parents qui demeurent au stage du modelage, comparativement aux parents qui s'impliquent plus activement?
- ✓ Qu'en est-il du soutien émotif auprès des parents à domicile? Est-ce qu'un nombre élevé de parents nécessitent ce type de service?

En ce qui concerne des différences dans le discours des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes

Quelles sont vos réflexions face à ces constats que l'on retrouve dans le rapport :

- ✓ Dans le cadre des études dirigées : contrairement à ce qui a été observé dans le cas des pratiques académiques et socio-affectives, les intervenantes se sont penchées davantage sur les fondements des pratiques instrumentales, alors que les coordonnatrices d'équipe ont décrit les activités.
- ✓ La gestion de comportement fut une dimension davantage élaborée par les intervenantes que les coordonnatrices d'équipe.
- ✓ Les rencontres entre les intervenantes, ayant lieu au début et à la fin de la période d'études dirigées, sont-elles réalisées de façon systématique?
- ✓ L'auto-évaluation est-elle réalisée de façon systématique en fin de période?
- ✓ Dans l'ensemble, est-ce que les intervenantes indiquent aux parents les numéros des devoirs qu'ils doivent compléter avec leur enfant?

En ce qui concerne l'effet de dimensions précises sur les pratiques

- ✓ Est-ce que l'on peut constater des différences dans les façons de faire des équipes des cinq écoles desservies par le dispositif à base communautaire?
- ✓ Est-ce que l'on peut constater des différences dans les pratiques des intervenantes selon les trois cycles du primaire?

En ce qui concerne les effets de la pratique

- ✓ Quels sont les effets que vous attribuez chez les élèves en fonction des pratiques socio-affectives?

APPENDICE E

GRILLE D'OBSERVATION DES PÉRIODES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE (GOPAS)

Bloc 1 : Identification de la période d'observation
--

1. Nom de l'intervenante : _____
2. Date de l'observation : _____
3. Quartier : À base communautaire Institutionnel
4. Nom de l'école : _____
5. Nombre d'intervenantes présentes : _____
6. Nombre d'élèves présents : _____
 A) Nombre de filles _____ B) Nombre de garçons _____
7. Nombre d'élèves absents : _____
 A) Nombre de filles _____ B) Nombre de garçons _____

8. Niveau(x) académique(s) du groupe observé :

Niveau	Nombre d'élèves
1ere année	_____
2 ^e année	_____
3 ^e année	_____
4 ^e année	_____
5 ^e année	_____
6 ^e année	_____

9. Observations additionnelles pour le bloc 1 :

Bloc 2 : Identification des activités
--

Activités* ¹¹ totale	Heure de début	Heure de fin	Durée
1 _____	_____	_____	_____
2 _____	_____	_____	_____
3 _____	_____	_____	_____
4 _____	_____	_____	_____
5 _____	_____	_____	_____
6 _____	_____	_____	_____
7 _____	_____	_____	_____
8 _____	_____	_____	_____
9 _____	_____	_____	_____
10 _____	_____	_____	_____

Observations additionnelles pour le bloc 2 :

¹¹ * Ce symbole indique la présence d'informations dans la section « Formation pour l'utilisation de la grille d'observation ».

Bloc 3 : Début des activités

1. L'intervenante prend la présence des élèves*.

Oui

Non

2. L'intervenante contacte les parents d'élèves qui sont absents ou a déjà été informée de leur absence*.

Oui

Non

NSP

3. L'intervenante demande aux élèves les tâches scolaires qu'ils doivent réaliser ou en est déjà informée*.

Oui

Non

4. À partir du moment où l'intervenante indique le début des tâches scolaires, les élèves se mettent rapidement à la tâche*.

0

1

2

3

0= Pas du tout le cas
 1= Se mettent à la tâche mais pas rapidement
 2= Se mettent à la tâche
 3= Se mettent à la tâche rapidement

4a) Heure à laquelle l'intervenante indique le début des tâches scolaires _____

4b) Heure du début des tâches scolaires _____

4c) Temps total _____

Observations additionnelles :

5. **Un plan (horaire et/ou objectifs et/ou attentes) de la période est affiché ou annoncé aux élèves à leur arrivée.**

Oui

Non

6. **Observations additionnelles pour le bloc 3 :**

Bloc 4 : Fonctionnement général de la période
--

1. Le matériel académique nécessaire est présent si les élèves en ont besoin (dictionnaires, livres de référence).

0 1 2 3 NSP

0= Le matériel n'est pas présent...
 1= Une faible proportion du matériel est présent...
 2= Le matériel est généralement présent...
 3= Tout le matériel est présent...

2. Présence de distractions extérieures (bruit environnant, etc.).

0 1 2 3

0= Distractions très présentes
 1= Distractions plutôt présentes
 2= Distractions plutôt absentes
 3= Distractions absentes

3. Ordre dans lequel les devoirs et les leçons sont réalisés :

0 1 2 3 4

0= Leçons en premier et devoirs par la suite
 1= Devoirs en premier et leçons par la suite
 2= Il n'y a pas d'ordre, des élèves font des devoirs et d'autres font des leçons
 3= Seules les leçons sont réalisées
 4= Seuls les devoirs sont réalisés

4. **Fonctionnement en travail individuel ou en groupe* :**

<u>Disposition des élèves</u>	<u>Temps</u>
Travaillent individuellement	_____
Travaillent en groupe	_____

Observations additionnelles :

5. **De façon générale, qui initie le contact entre les intervenantes et les élèves*?**

0 1 2

- 0= Les élèves initient la plupart des contacts avec l'intervenante
- 1= L'intervenante initie la plupart des contacts avec les élèves
- 2= Les élèves et l'intervenante initient de façon égale les contacts entre eux

Observations additionnelles :

6. **Observations additionnelles pour le bloc 4 :**

Bloc 5 : Pratiques académiques

1. De façon générale, l'intervenante vise à ce que l'élève puisse réaliser lui-même ses tâches scolaires*:

a. En posant des questions aux élèves*.

0 1 2 3

- 0= L'intervenante ne pose pas de questions aux élèves
 1= L'intervenante pose peu de questions aux élèves
 2= L'intervenante pose des questions aux élèves à quelques reprises
 3= L'intervenante pose plusieurs questions aux élèves

Observations additionnelles :

b. En lui donnant les outils lui permettant de solutionner ses difficultés par lui-même*.

0 1 2 3

- 0= L'intervenante ne donne pas les outils permettant de....
 1= L'intervenante donne peu les outils permettant de...
 2= L'intervenante donne généralement les outils permettant de...
 3= L'intervenante donne fréquemment les outils permettant de...

Observations additionnelles :

2. L'intervenante utilise des méthodes visant à augmenter la motivation des élèves (p.ex., activités ludo-éducatives).

	0	1	2	3
0=	L'intervenante n'utilise pas de méthodes visant à...			
1=	L'intervenante utilise peu de méthodes visant à...			
2=	L'intervenante utilise généralement des méthodes visant à...			
3=	L'intervenante utilise fréquemment des méthodes visant à...			

Description des méthodes employées :

3. L'intervenante illustre visuellement les notions académiques (p.ex., tableaux, graphiques).

	0	1	2	3
0=	L'intervenante n'illustre pas les notions académiques			
1=	L'intervenante illustre peu les notions académiques			
2=	L'intervenante illustre généralement les notions académiques			
3=	L'intervenante illustre fréquemment les notions académiques			

4. **L'intervention est : uniforme ou/ s'adapte et diffère en fonction des besoins des élèves.**

0 1 2 3

0= Très uniforme
1= Plutôt uniforme
2= Plutôt diversifiée
3= Très diversifiée selon les besoins

Description des méthodes employées :

5. **L'intervenante met en contexte les notions de façon à montrer leur utilité dans la vie courante*.**

0 1 2 3

0= L'intervenante ne met pas en contexte les notions...
1= L'intervenante met peu en contexte les notions...
2= L'intervenante met généralement en contexte les notions...
3= L'intervenante met fréquemment en contexte les notions...

Description de la mise en contexte observée :

6. **L'intervenante décompose en plusieurs petites parties les notions afin de faciliter l'apprentissage*.**

0 1 2 3

- 0= L'intervenante ne décompose pas les notions...
 1= L'intervenante décompose peu les notions...
 2= L'intervenante décompose généralement les notions...
 3= L'intervenante décompose fréquemment les notions...

Description de la méthode employée :

7. **Il y a présence de tutorat par les pairs*.**

Oui

Non

a. **Est-ce que le tutorat observé se réalise entre :**

1 2 3

- 1= Des élèves du même niveau scolaire
 2= Des élèves de différents niveaux scolaires
 3= Des élèves du même niveau et des élèves de différents niveaux

b. **Combien d'élèves sont impliqués dans le tutorat*?**

Nombre d'élèves : _____

Observations additionnelles (description de la modalité du tutorat : nombre d'élèves tuteurs, nombre d'élèves recevant du tutorat, etc.) :

8. Lorsque les élèves ont terminé leurs tâches scolaires, est-ce que des activités sont prévues pour combler le temps de la période restant?

Oui

Non

NSP

a. Si oui, s'agit-il d'activités éducatives?

0

1

2

3

- 0= Ce ne sont pas des activités éducatives (ludiques seulement)
 1= Ces activités peuvent avoir quelques composantes éducatives
 2= Ces activités sont éducatives
 3= Ces activités sont très éducatives et stimulantes

Description des activités réalisées par les élèves lorsqu'ils ont terminé leurs tâches scolaires.

9. Observations additionnelles pour le bloc 5 :

Bloc 6 : Pratiques instrumentales
--

1. Au début de la période, l'intervenante guide les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser leur matériel scolaire.* (p.ex., sortir les livres, choisir lesquels en fonction des tâches à faire, etc.) .

0 1 2 3 4

- 0= L'intervenante ne guide pas les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser...
- 1= L'intervenante guide peu les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser...
- 2= L'intervenante guide généralement les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser...
- 3= L'intervenante guide toujours les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser...
- 4= Aucun élève n'a besoin de soutien sur la façon d'organiser son matériel scolaire, tous étant autonomes

Observations additionnelles :

2. Les élèves sont encouragés à s'impliquer dans la planification des activités de la période d'accompagnement scolaire.

0 1 2 3

- 0= Les élèves ne sont pas encouragés à s'impliquer...
- 1= Les élèves sont peu encouragés à s'impliquer...
- 2= Les élèves sont généralement encouragés à s'impliquer...
- 3= Les élèves sont très encouragés à s'impliquer...

Description de la méthode employée :

3. L'intervenante aide les élèves à planifier leurs tâches en fonction du temps (p.ex., en divisant chaque activité en période de temps).

0 1 2 3

- 0= L'intervenante n'aide pas les élèves à planifier...
- 1= L'intervenante aide peu les élèves à planifier...
- 2= L'intervenante aide généralement les élèves à planifier...
- 3= L'intervenante aide fréquemment les élèves à planifier...

Description des méthodes employées :

4. L'intervenante guide les élèves dans les outils de référence (p.ex., dictionnaire) leur permettant de trouver par eux-mêmes l'information dont ils ont besoin.

0 1 2 3

- 0= L'intervenante ne guide pas les élèves...
- 1= L'intervenante guide peu les élèves...
- 2= L'intervenante guide généralement les élèves...
- 3= L'intervenante guide fréquemment les élèves...

Description des méthodes employées :

5. Observations additionnelles pour le bloc 6 :

Bloc 7 : Pratiques socio-affectives

1. De façon générale, l'intervenante semble enthousiaste, est souriante et salue les élèves à leur arrivée*.

0 1 2 3

- 0= L'intervenante n'est pas du tout enthousiaste...
1= L'intervenante est peu enthousiaste...
2= L'intervenante est généralement enthousiaste...
3= L'intervenante est très enthousiaste...

Observations additionnelles :

2. De façon générale, l'intervenante montre un intérêt à dialoguer avec les élèves*.

0 1 2 3

- 0= L'intervenante ne montre aucun intérêt à dialoguer
1= L'intervenante montre peu d'intérêt à dialoguer
2= L'intervenante montre généralement de l'intérêt à dialoguer
3= L'intervenante montre beaucoup d'intérêt à dialoguer

Observations additionnelles (quels sont les sujets abordés, s'intéresse-t-elle à eux personnellement?) :

3. L'intervenante souligne les réussites des élèves.

0 1 2 3 4

0= Aucun élève
 1= Quelques élèves
 2= La moitié des élèves
 3= Un peu plus de la moitié des élèves
 4= Tous les élèves

Observations additionnelles :

4. L'intervenante organise des activités qui permettent de mettre en valeur les forces des élèves.*.

0 1 2 3 4

0= Aucun élève
 1= Quelques élèves
 2= La moitié des élèves
 3= Un peu plus de la moitié des élèves
 4= Tous les élèves

Description des méthodes employées :

5. **L'intervenante encourage les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés.**

0 1 2 3

- 0= L'intervenante n'encourage pas les élèves...
 1= L'intervenante encourage peu les élèves ...
 2= L'intervenante encourage généralement les élèves...
 3= L'intervenante encourage fortement les élèves...

Description des méthodes employées :

6. **S'il y a lieu, l'intervenante montre une ouverture à écouter et échanger avec un élève qui a besoin de parler à un adulte *.**

0 1 2 3 9

- 0= L'intervenante ne montre pas d'ouverture...
 1= L'intervenante montre peu d'ouverture...
 2= L'intervenante montre de l'ouverture...
 3= L'intervenante montre beaucoup d'ouverture...
 9= Pas observé de situation de la sorte

Informations additionnelles :

7. **S'il y a lieu, l'intervenante aide les élèves à exprimer leurs émotions*.**

	0	1	2	3	NSP
0=	L'intervenante n'aide pas les élèves à exprimer leurs émotions				
1=	L'intervenante aide peu les élèves à exprimer leurs émotions				
2=	L'intervenante aide les élèves à exprimer leurs émotions				
3=	L'intervenante aide beaucoup les élèves à exprimer leurs émotions				

Informations additionnelles :

8. **L'intervenante parle des différentes ressources et services du quartier afin de favoriser, chez les élèves, un accroissement des connaissances à cet égard et/ou l'utilisation de ces ressources et services*.**

	0	1	2	3
0=	L'intervenante ne parle pas des différentes ressources/services...			
1=	L'intervenante un peu des différentes ressources/services...			
2=	L'intervenante parle des différentes ressources/services...			
3=	L'intervenante parle beaucoup des différentes ressources/services...			

Informations additionnelles :

9. **En ce qui concerne la gestion de comportements, l'intervenante:**

a. **Rappelle les règles à respecter lorsqu'elle intervient auprès d'un élève.**

0 1 2 3 NSP

- 0= L'intervenante ne rappelle pas les règles à respecter...
 1= L'intervenante rappelle peu les règles à respecter...
 2= L'intervenante rappelle généralement les règles à respecter...
 3= L'intervenante rappelle toujours les règles à respecter...

b. **S'il y a lieu, explique aux élèves la justification des règlements à respecter.**

0 1 2 3 NSP

- 0= L'intervenante n'explique pas aux élèves la justification...
 1= L'intervenante explique peu aux élèves la justification...
 2= L'intervenante explique généralement aux élèves la justification...
 3= L'intervenante explique toujours aux élèves la justification...

Informations additionnelles :

c. Énonce ses attentes en terme de comportement lorsqu'elle reprend un élève.

0 1 2 3 NSP

- 0= L'intervenante n'énonce pas ses attentes en terme de comportement...
- 1= L'intervenante énonce peu ses attentes en terme de comportement...
- 2= L'intervenante énonce généralement ses attentes en terme de comportement...
- 3= L'intervenante énonce toujours ses attentes en termes de comportement...

Informations additionnelles :

d. Applique les conséquences telles qu'elles étaient annoncées.

0 1 2 3 NSP

- 0= L'intervenante n'applique pas les conséquences...
- 1= L'intervenante applique peu les conséquences...
- 2= L'intervenante applique généralement les conséquences...
- 3= L'intervenante applique toujours les conséquences...

Informations additionnelles :

e. **Blâme les gestes et non les élèves*.**

0

1

NSP

0= L'intervenante blâme les élèves la plupart du temps

1= L'intervenante blâme les gestes la plupart du temps

Informations additionnelles :

f. **Intervient calmement.**

0

1

2

3

NSP

0= L'intervenante n'intervient pas calmement la plupart du temps

1= L'intervenante n'est pas toujours calme dans ses interventions

2= L'intervenante intervient généralement calmement

3= L'intervenante intervient toujours calmement

Informations additionnelles :

- g. Aide les élèves à reconnaître l'impact de leurs comportements en tentant de faire comprendre, par des explications, la perspective de l'autre*.

	0	1	2	3	NSP
0=	L'intervenante n'aide pas les élèves à reconnaître...				
1=	L'intervenante aide peu les élèves à reconnaître...				
2=	L'intervenante aide généralement les élèves à reconnaître...				
3=	L'intervenante aide toujours les élèves à reconnaître...				

Informations additionnelles :

- h. En ce qui concerne la gestion de comportement, l'intervenante utilise un système de renforcement plutôt que des pratiques punitives.

	0	1	2	3	4
0=	L'intervenante utilise une gestion de comportement punitive				
1=	L'intervenante utilise une gestion de comportement majoritairement punitive mais il y a présence de quelques renforcements				
2=	L'intervenante utilise une gestion de comportement majoritairement renforçante mais il y a présence de quelques pratiques punitives				
3=	L'intervenante utilise une gestion de comportement plutôt renforçante				
4=	L'intervenante n'utilise ni une gestion de comportement punitive ni une gestion de comportement renforçante				

Informations additionnelles :

10. Observations additionnelles pour le bloc 7 :

Bloc 8 : Informatique

1. Est-ce que l'informatique a été utilisée (Si vous répondez non à cette question, passez au bloc 9)?

Oui

Non

2. Si oui, combien d'élèves ont utilisé l'informatique?

_____ élève(s)

3. Durant combien de temps le ou les élèves ont utilisé l'informatique*?

Élève 1 _____ minutes
Élève 2 _____ minutes
Élève 3 _____ minutes
Élève 4 _____ minutes
Élève 5 _____ minutes
Élève 6 _____ minutes
Élève 7 _____ minutes
Élève 8 _____ minutes
Élève 9 _____ minutes
Élève 10 _____ minutes

Informations additionnelles sur le temps d'utilisation par le ou les élèves.

4. Quelle(s) activité(s) le ou les élèves ont-ils réalisée (s)? Incrire les activités de chacun des élèves qui a utilisé l'informatique (en reprenant, si cela s'applique, les mêmes appellations que dans la question 3 : élève 1, élève 2, ...).

5. L'intervenante accompagne-t-elle les élèves lorsqu'ils utilisent l'informatique?

0 1 2 3 NSP

0= L'intervenante n'accompagne pas les élèves...
 1= L'intervenante accompagne peu les élèves...
 2= L'intervenante accompagne généralement les élèves...
 3= L'intervenante accompagne toujours les élèves...

Description du rôle de l'intervenante lorsqu'elle accompagne un élève qui utilise l'informatique.

6. Observations additionnelles pour le bloc 8 :

Bloc 9 : Aspects multiculturels
--

1. Est-ce qu'il y a des actions de la part de l'intervenante visant à s'adapter de façon particulière aux élèves ayant comme langue maternelle une autre langue que le français*?

0 1 2 3 NSP

0= Il n'y a pas d'action de la part de l'intervenante...

1= Il y a peu d'action de la part de l'intervenante...

2= Il y a généralement des actions de la part de l'intervenante...

3= Il y a plusieurs actions de la part de l'intervenante...

Description des méthodes employées :

2. Est-ce que les interventions pédagogiques font référence aux différentes cultures des élèves qui composent le groupe ou l'école de l'enfant?*

0 1 2 3 NSP

0= Les interventions pédagogiques ne font pas référence...

1= Les interventions pédagogiques font peu référence...

2= Les interventions pédagogiques font généralement référence...

3= Les interventions pédagogiques font fréquemment référence...

Description des méthodes employées :

3. Observations additionnelles pour le bloc 9:

Bloc 10 : Coordonnatrices

1. À un moment ou un autre de la période, y a-t-il eu présence de la coordonnatrice (Si vous répondez « non » à cette question, passez au bloc 11)?

Oui

Non

2. Si oui, quel(s) moment(s) de la période la coordonnatrice se présente-t-elle*?

- a) Temps écoulé depuis le début de la période à l'arrivée de la coordonnatrice:

___ minutes

___ minutes

___ minutes

___ minutes

- b) Durée de la présence de la coordonnatrice :

___ minutes

___ minutes

___ minutes

___ minutes

- c) Durée totale de la présence de la coordonnatrice :

___ minutes

3. Quel a été le rôle de la coordonnatrice durant sa présence parmi le groupe?

4. Observations additionnelles pour le bloc 10 :

Bloc 11 : Enseignants

1. Est-ce que l'enseignant demeure dans le local durant la période d'accompagnement scolaire (Si vous répondez « non » à cette question, passez au bloc 12) ?

Oui

Non

2. Si oui, à quel moment de la période l'enseignant est-il présent?

a) Temps écoulé depuis le début de la période à l'arrivée de l'enseignant : ___ minutes
 ___ minutes
 ___ minutes

b) Durée de la présence de l'enseignant : ___ minutes
 ___ minutes
 ___ minutes

c) Durée totale de la présence de l'enseignant : ___ minutes

3. Est-ce qu'il y a interaction entre l'enseignant et les élèves ?

0

1

2

3

NSP

- 0= Il n'y a pas d'interaction entre l'enseignant et les élèves
 1= Il y a peu d'interaction entre l'enseignant et les élèves
 2= Il y a des interactions entre l'enseignant et les élèves
 3= Il y a plusieurs interactions entre l'enseignant et les élèves

Description des interactions (durée des interactions, contenu):

4. Est-ce qu'il y a interaction entre l'enseignant et l'intervenante*?

Oui

Non

_____ minutes

Description des interactions (durée des interactions, contenu : p.ex., académique, instrumental, socio-affectif):

5. Observations additionnelles pour le bloc 11 :

Bloc 12 : Fin de la période

1. L'intervenante accompagne les élèves dans une démarche d'auto-évaluation*.

0 1 2 3

- 0= L'intervenante n'accompagne pas les élèves...
- 1= L'intervenante accompagne quelques élèves...
- 2= L'intervenante accompagne plusieurs élèves...
- 3= L'intervenante accompagne tous les élèves...

S'il y a auto-évaluation, sous quelle forme est-elle réalisée (écrite, verbale, etc.)?

2. L'intervenante inscrit des mémos dans les agendas des élèves.

0 1 2 3

- 0= L'intervenante n'inscrit pas de mémo dans les agendas...
- 1= L'intervenante inscrit des mémos pour quelques élèves...
- 2= L'intervenante inscrit des mémos pour plusieurs élèves...
- 3= L'intervenante inscrit des mémos pour tous les élèves...

Quel est le contenu de ces mémos?

3. L'intervenante salue les élèves lorsqu'ils quittent.

0 1 2 3

- 0= L'intervenante ne salue pas les élèves...
1= L'intervenante salue quelques élèves...
2= L'intervenante salue plusieurs élèves...
3= L'intervenante salue tous les élèves...

4. Observations additionnelles pour le bloc 12 :

Bloc 13 : Parents

1. Avec combien de parents l'intervenante a une interaction (Si vous répondez « 0 » à cette question, passez au bloc 14)?*?

_____ parents

2. L'intervenante tente d'entamer la discussion avec les parents qui se présentent.

0

1

2

3

- 0= L'intervenante ne tente pas d'entamer la discussion...
- 1= L'intervenante tente d'entamer la discussion avec quelques parents...
- 2= L'intervenante tente d'entamer la discussion avec plusieurs parents...
- 3= L'intervenante tente d'entamer la discussion avec tous les parents...

Observations additionnelles :

3. Décrivez, s'il y a lieu, les objets des discussions entre l'intervenante et les parents.

4. Est-ce que la barrière langagière semble entraver la communication entre l'intervenante et les parents?

0 1 2 3 NSP

- 0= La barrière langagière entrave la communication fréquemment...
 1= La barrière langagière entrave la communication quelques fois...
 2= La barrière langagière n'entrave généralement pas la communication...
 3= La barrière langagière n'entrave pas la communication...

a. Pour combien de parents cette barrière langagière semble-t-elle être présente?

_____ parents sur un total de :
 _____ total des parents ayant discuté avec l'intervenante

Observations additionnelles :

5. Observations additionnelles pour le bloc 13 :

Bloc 14 : Instruments utilisés**1. Est-ce que des instruments ont été utilisés par l'intervenante*?**

Oui

Non

Identifiez ces instruments et décrivez l'utilisation qui en a été faite.

Bloc 15 : Questions s'adressant à l'intervenante

1. Est-ce que cette période d'accompagnement scolaire était différente ou semblable à l'ensemble des autres périodes*?

0

1

2

3

0= Très différente des autres périodes
 1= Plutôt différente des autres périodes
 2= Plutôt semblable aux autres périodes
 3= Très semblable aux autres périodes

Expliquez en quoi cette période d'accompagnement scolaire était différente ou semblable à l'ensemble des autres périodes.

2. L'intervenante dispose d'une liste des tâches à réaliser qui lui a été transmise par l'enseignant.

Oui

Non

3. Si la réponse à la question 2 est « non », indiquez si l'intervenante est informée des tâches à réaliser et si oui, de quelle façon elle est informée.

Oui

Non

NSP

4. Si nécessaire, reprendre la question 1 du bloc 14 sur l'utilisation d'instruments.

5. Combien d'élèves étaient absents (bloc 1 Q7)?

_____ élèves

a) Nombre de filles _____ b) Nombre de garçons _____

c. L'intervenante contacte les parents d'élèves qui sont absents ou a déjà été informée de leur absence* (bloc 3 Q2).

Oui

Non

NSP

6. L'intervenante inscrit des mémos dans les agendas des élèves (bloc 12 Q2).

Oui

Non

Quel est le contenu de ces mémos?

7. Nombre d'années d'expérience de cette intervenante*.

_____ années

8. Nombre d'années d'expérience de cette intervenante dans ce niveau scolaire*.

_____ années

9. Informations supplémentaires sur la période d'observation/Durant la période d'accompagnement scolaire, notez des questions sur le sens des pratiques à poser*.

*L'observateur peut faire plusieurs crochets sur la même ligne

Élèves

[illegible][illegible]

APPENDICE F

MODIFICATIONS À L'INSTRUMENT GOPAS

Modifications suite à la première observation, le 5 février 2009 :

Item 3.2:

Formulation antérieure : « L'intervenante contacte les parents d'élèves qui sont absents »

Nouvelle formulation : « L'intervenante contacte les parents d'élèves qui sont absents ou a déjà été informée de leur absence ».

Justification de la modification : Dans cette observation, l'intervenante était déjà informée de l'absence de certains enfants, par le biais de la coordonnatrice. Elle n'avait donc pas besoin de contacter les parents puisque l'absence de l'enfant avait déjà été signalée.

À noter : Cette modification est aussi apportée dans le rappel de l'item au bloc 15.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout.

Item 10.2 :

Formulation antérieure : Ne s'applique pas

Nouvelle formulation : « Durée totale de la présence de la coordonnatrice »

Justification de la modification : Il s'agit d'un ajout d'un item visant à connaître la durée totale de la présence de la coordonnatrice dans le local.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout.

Item 11.2 :

Formulation antérieure : Ne s'applique pas

Nouvelle formulation : « Durée totale de la présence de l'enseignant ». Également, deux lignes pour noter le nombre de minutes de présence de l'enseignant sont rajoutées pour prendre en note cette donnée chaque fois que l'enseignant vient et repart.

Justification de la modification : Il s'agit d'un ajout d'un item afin de connaître la durée de chaque visite de l'enseignant dans le local.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout.

Item 13.1 :

Formulation antérieure : « Combien de parents se présentent pour aller chercher leur enfant? »

Nouvelle formulation : « Avec combien de parents l'intervenante a une interaction? »

Justification de la modification : Il est impossible de voir si les parents se présentent, car plusieurs sont loin dans la rue. Avec tous les enfants du service d'accompagnement scolaire, cet item devient difficile à observer.

Modifications apportées à la cotation : La cote de 0 est indiquée pour cette observation, puisqu'il n'y a eu aucune interaction avec les parents (la cotation est effectuée en fonction de la nouvelle formulation).

Item 13.2 :

Formulation antérieure : « Décrivez les objets des discussions entre l'intervenante et les parents »

Nouvelle formulation : « Décrivez, s'il y a lieu, les objets des discussions entre l'intervenante et les parents »

Justification de la modification : Il est possible que les parents et les intervenantes aient une interaction sans qu'il n'y ait de discussion. Par exemple, ils peuvent tout simplement se saluer. Dans ce cas, on cote à l'item 13.1 la présence d'une interaction, on indique à l'item 13.2 qu'il n'y a pas eu de discussion et aucune information n'est indiquée à l'item 13.3. Il est possible d'indiquer dans les lignes prévues à cet effet qu'ils se sont salués.

Modifications apportées à la cotation : Aucune

Modifications suite à l'observation du 11 février 2009, première rencontre inter-juges

Item 3.4a :

Formulation antérieure : « Heure d'arrivée »

Nouvelle formulation : « Heure à laquelle l'intervenante indique le début des tâches scolaires ».

Justification de la modification : Cet item vise à mesurer le temps que les élèves prennent avant de se mettre à la tâche. Comme certaines intervenantes prennent plus de temps pour la collation et la salle de bains, la formulation antérieure biaise ce que cet item vise à mesurer.

Modifications apportées à la cotation : Pour toutes les observations réalisées jusqu'à présent (5 février 2009 et 11 février 2009), cet item est considéré comme étant non valide.

Item 3.5 :

Formulation antérieure : « Un plan (horaire et/ou objectifs et/ou attentes) de la période est annoncé aux élèves à leur arrivée. Oui-Non »

Nouvelle formulation : « Un plan (horaire et/ou objectifs et/ou attentes) de la période est annoncé aux élèves à leur arrivé ou affiché. »

Justification de la modification : Dans cette observation, malgré que le plan ne soit pas annoncé, il est affiché au tableau et les élèves semblent très bien le connaître. Cet item vise à mesurer si les élèves connaissent, d'une façon ou d'une autre, le plan de l'atelier d'accompagnement scolaire. Or, la formulation antérieure ne tenait pas compte de la réalité observée dans cet atelier.

Modifications apportées à la cotation : Dans le cas de cette observation, les deux observateurs s'entendent pour coter « oui » à la lumière de cette modification.

Item 4.5 :

Formulation antérieure : « De façon générale, qui initie le contact entre les intervenantes et les élèves? 0- Les élèves initient la plupart des contacts avec l'intervenante 1- L'intervenante initie la plupart des contacts avec les élèves 2- Les élèves et l'intervenante initient de façon égale les contacts entre eux ». Dans la grille « Formation pour l'utilisation de la grille d'observation », une note indique « Il serait intéressant que l'observateur puisse coter chaque contact intervenante-élève et inscrire qui en fut l'initiateur entre l'élève et l'intervenante » (voir la dernière feuille de l'instrument, qui constitue une grille permettant de coter chaque contact intervenante-élève).

Nouvelle formulation : Cette note est enlevée du document « Formation pour l'utilisation de la grille d'observation ». Elle est remplacée par « Il y a une feuille à la fin où l'on peut noter les contacts intervenante-élève selon celui qui en a été l'initiateur. Cette feuille ne sera pas comptabilisée dans les données, mais constitue un aide-mémoire pour permettre de répondre à cette question. »

Justification de la modification : Il est impossible de coter chacun des contacts intervenante-élève tout en observant les autres éléments pertinents à la cotation de la GOPAS. La cotation de cet item peut s'effectuer sans noter chaque contact intervenante-élève.

Modifications apportées à la cotation : Aucune

Item 6.1 :

Formulation antérieure : « Au début de la période, les élèves sont autonomes, ou, si nécessaire, guidés sur la façon d'organiser leur matériel scolaire (p.ex. sortir les livres, choisir lesquels en fonction des tâches à faire, etc.) 0- L'intervenante ne guide pas les élèves quant à l'organisation et/ou les élèves ne sont pas autonomes 1- L'intervenante guide peu les élèves quant à l'organisation et/ou les élèves sont peu autonomes 2- L'intervenante guide généralement les élèves quant à l'organisation et/ou les élèves sont autonomes 3- L'intervenante guide toujours les élèves quant à l'organisation et/ou les élèves sont très autonomes. »

Nouvelle formulation : « Au début de la période, l'intervenante guide les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser leur matériel scolaire (p.ex., sortir les livres, choisir lesquels en fonction des tâches à faire, etc.) 0- L'intervenante ne guide pas les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser... 1- L'intervenante guide peu les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser... 2- L'intervenante guide généralement les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser... 3- L'intervenante guide toujours les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser... ».

Justification de la modification : L'item était mal formulé. Une intervenante peut guider toujours les élèves sans qu'ils ne soient autonomes.

Modifications apportées à la cotation : Pour toutes les observations réalisées jusqu'à présent (5 février 2009 et 11 février 2009), cet item est considéré comme étant non valide.

Item 7.4 :

Formulation antérieure : « À travers les activités, l'intervenante met en valeur les forces des élèves. »

Nouvelle formulation : « L'intervenante organise des activités qui permettent de mettre en valeur les forces des élèves ».

Justification de la modification : D'une part, cet item était mal formulé et d'autre part, il était difficile de distinguer cet item de l'item 7.3 qui précède, soit « L'intervenante souligne les réussites des élèves ».

Modifications apportées à la cotation : Pour toutes les observations réalisées jusqu'à présent (5 février 2009 et 11 février 2009), cet item est considéré comme étant non valide.

Item 7.9e :

Formulation antérieure : En ce qui concerne la gestion de comportements, l'intervenante :
« Blâme les gestes et non les élèves 0- L'intervenante blâme les élèves la plupart du temps 1-

L'intervenante blâme les élèves quelques fois 2- L'intervenante blâme les gestes quelques fois 3- L'intervenante blâme les gestes la plupart du temps. »

Nouvelle formulation : En ce qui concerne la gestion de comportements, l'intervenante :

« Blâme les gestes et non les élèves 0- L'intervenante blâme les élèves la plupart du temps 1- L'intervenante blâme les gestes la plupart du temps. »

À noter : Dans la section « Formation pour l'utilisation de la grille d'observation », une précision est rajoutée : « Blâmer les élèves signifie attribuer un qualificatif général, comme *tu es tannante*, alors que blâmer le comportement consiste à nommer le comportement qui dérange, par exemple *quand tu parles, ça dérange*. »

Justification de la modification : Le choix de réponse qui était utilisé dans la formulation antérieure faisait en sorte qu'une personne qui cotait 1 pouvait vouloir dire la même chose qu'une personne qui cotait 2.

Modifications apportées à la cotation : Pour toutes les observations réalisées jusqu'à présent (5 février 2009 et 11 février 2009), cet item est considéré comme étant non valide.

Item 12.2 :

Formulation : « L'intervenante inscrit des mémos dans les agendas des élèves. »

Modification : Aucune modification dans la formulation de l'item n'est effectuée. Par contre, cet item est répété dans le bloc 15.

Justification de la modification : Il est impossible de voir les mémos que l'intervenante inscrit dans les agendas. Cette question est répétée au bloc 15 afin que cette information soit demandée à l'intervenante à la fin de l'observation. La cotation est retranscrite ensuite à l'item 7.9.

Modifications apportées à la cotation : Aucune

Modifications suite à l'observation du 18 février 2009, deuxième observation inter-juges

Item 3.4 :

Formulation antérieure : « Lorsque les élèves arrivent en classe, ils se mettent rapidement à la tâche »

Nouvelle formulation : « À partir du moment où l'intervenante indique le début des tâches scolaires, les élèves se mettent rapidement à la tâche ».

Justification de la modification : Cette modification vise à prendre compte de la première modification explicitée à l'item 3.4a effectuée suite à l'observation du 11 février 2009 (« heure d'arrivée » est remplacé par « heure à laquelle l'intervenante indique le début des tâches scolaires »).

Modifications apportées à la cotation : Pour toutes les observations réalisées jusqu'à présent (5 février 2009 et 11 février 2009), cet item est considéré comme étant non valide. En ce qui concerne l'observation du 18 février 2009, cet item est considéré valide puisque la cotation est effectuée en fonction du moment où l'intervenante indique le début des tâches scolaires et non en fonction du moment où les élèves arrivent en classe.

Item 3.5 :

Formulation antérieure : « Un plan (horaire et/ou objectifs et/ou attentes) de la période est annoncé aux élèves à leur arrivée ou affiché. »

Nouvelle formulation : Un plan (horaire et/ou objectifs et/ou attentes) de la période est affiché ou annoncé aux élèves à leur arrivé. »

Justification de la modification : Reformulation grammaticale.

Modifications apportées à la cotation : Aucune

Item 6.1 :

Formulation antérieure : « Au début de la période, l'intervenante guide les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser leur matériel scolaire 0- L'intervenante ne guide pas les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser... 1- L'intervenante guide peu les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser... 2- L'intervenante guide généralement les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser... 3- L'intervenante guide toujours les élèves qui ont besoin de soutien sur la façon d'organiser... »

Nouvelle formulation : Le choix de réponse 4 est ajouté « Aucun élève n'a besoin de soutien sur la façon d'organiser son matériel scolaire, tous étant très autonomes. »

Justification de la modification : Les choix de réponses ne comportaient pas de score permettant d'indiquer lorsque les élèves n'ont pas besoin de soutien sur la façon d'organiser leur matériel scolaire.

Modifications apportées à la cotation : Comme il s'agit de la première observation dans laquelle aucun élève n'a besoin de soutien sur la façon d'organiser son matériel scolaire, cet item est considéré non valide pour l'observation du 18 février 2009 seulement (les scores des deux observateurs étant différents pour cet atelier).

Modifications suite à l'observation du 19 février 2009

Item 4.3 :

Formulation antérieure : « Ordre dans lequel les devoirs et les leçons sont réalisés 0- Leçons en premier et devoirs par la suite 1- Devoirs en premier et leçons par la suite. »

Nouvelle formulation : « Ordre dans lequel les devoirs et les leçons sont réalisés 0- Leçons en premier et devoirs par la suite 1- Devoirs en premier et leçons par la suite 2- Il n'y a pas d'ordre, certains élèves font des devoirs et d'autres des leçons. »

Justification de la modification : Le choix de réponse ne permettait pas d'indiquer lorsqu'il n'y a pas d'ordre pour la réalisation des devoirs et des leçons.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout. Jusqu'à présent, aucun atelier dans lequel il n'y avait pas d'ordre pour la réalisation des devoirs et leçons n'a été observé.

Modifications suite à l'observation du 25 février 2009

Item 4.1 :

Formulation antérieure : « Le matériel académique nécessaire est présent si les élèves en ont besoin (dictionnaires, livres de référence). 0- Le matériel n'est pas présent... 1- Une faible proportion du matériel est présent... 2- Le matériel est généralement présent... 3- Tout le matériel est présent... »

Nouvelle formulation : Ajout du choix de réponse « NSP » (Ne s'applique pas).

Justification de la modification : Cet item peut être difficile à observer car dans cet atelier, l'intervenante ne fait pas référence au matériel et on ne peut voir dans la classe si le matériel est disponible advenant que les élèves en aient besoin. Dans de tels cas, la cote « NSP » est inscrite.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout. Jusqu'à présent, aucun atelier dans lequel il était difficile de coter cet item n'a été observé.

Item 4.3 :

Formulation antérieure : « Ordre dans lequel les devoirs et les leçons sont réalisés 0- Leçons en premier et devoirs par la suite 1- Devoirs en premier et leçons par la suite 2- Il n'y a pas d'ordre, certains élèves font des devoirs et d'autres des leçons. »

Nouvelle formulation : Ajout dans le choix de réponse « 3- Seules les leçons sont réalisées 4- Seuls les devoirs sont réalisés. »

Justification de la modification : Le choix de réponse ne permettait pas d'indiquer lorsque seules les leçons ou seuls les devoirs sont réalisés.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout. Jusqu'à présent, aucun atelier dans lequel seules les leçons ou seuls les devoirs sont réalisés n'a été observé.

Item 5.8 :

Formulation antérieure : « Lorsque les élèves ont terminé leurs tâches scolaires, est-ce que des activités sont prévues pour combler le temps de la période restant? Oui ou Non. »

Nouvelle formulation : Ajout du choix de réponse « NSP » (Ne s'applique pas).

Justification de la modification : Le choix de réponse ne permettait pas d'indiquer lorsque les élèves n'ont pas terminé leurs devoirs et leçons.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout. Jusqu'à présent, aucun atelier dans lequel les élèves n'avaient pas terminé leurs devoirs et leçons n'a été observé.

Item 5.8a :

Formulation antérieure : Question qui fait suite à la précédente « Lorsque les élèves ont terminé leurs tâches scolaires, est-ce que des activités sont prévues pour combler le temps de la période restant? Oui ou Non. » Formulation antérieure 5.8a : « S'agit-il d'activités éducatives? »

Nouvelle formulation : « Si oui, s'agit-il d'activités éducatives? »

Justification de la modification : La formulation antérieure ne permettait pas d'indiquer lorsque les élèves n'ont pas terminé leurs devoirs et leçons.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout. Jusqu'à présent, aucun atelier dans lequel les élèves n'avaient pas terminé leurs devoirs et leçons n'a été observé.

Modification suite à l'observation du 25 février 2009 et suite à la comparaison de la codification de la troisième observation inter-juges

Item 7.9h :

Formulation antérieure : En ce qui concerne la gestion de comportement, l'intervenante :
 « Utilise un système de renforcement plutôt que des pratiques punitives 0- L'intervenante utilise une gestion de comportement punitive 1- L'intervenante utilise une gestion de comportement majoritairement punitive mais il y a présence de quelques renforcements 2- L'intervenante utilise une gestion de comportement majoritairement renforçante mais il y a présence de quelques pratiques punitives 3- L'intervenante utilise une gestion de comportement plutôt renforçante 4- L'intervenante n'utilise ni une gestion de comportement punitive ni une gestion de comportement renforçante – NSP. »

Nouvelle formulation : Le choix de réponse « NSP » (Ne s'applique pas) est éliminé.

Justification de la modification : Comme le choix de réponse 4 et la réponse « NSP » (Ne s'applique pas) ont la même signification, le choix de réponse « NSP » est éliminé.

Modifications apportées à la cotation : Aucune. Jusqu'à présent, aucun atelier dans lequel l'intervenante utilisait une gestion de comportement ni punitive ni renforçante n'a été observé.

Item 15.3 :

Formulation antérieure : Item qui fait suite à la l'item 15.2 qui est : « L'intervenante dispose d'une liste de tâches à réaliser qui lui a été transmise par l'enseignant Oui ou Non.

Formulation antérieure 15.3 : « Si la réponse à la question 15.2 est non, indiquez si l'intervenante est informée des tâches à réaliser et si oui, de quelle façon elle est informée Oui ou Non. »

Nouvelle formulation : Ajout dans le choix de réponse « NSP » (Ne s'applique pas).

Justification de la modification : Si l'intervenante est informée des tâches à réaliser par l'enseignant (question 15.2), cette question ne s'applique pas.

Modifications apportées à la cotation : Aucune modification car il s'agit d'un ajout. Jusqu'à présent, aucun atelier dans lequel l'intervenante était renseignée par l'enseignant des tâches à réaliser n'a été observé.

Modification suite à l'observation du 11 mars 2009, quatrième inter-juges

Item 5.3 :

Formulation antérieure : « L'intervenante illustre visuellement, lorsque nécessaire, les notions académiques (p.ex., tableaux, graphiques). »

Nouvelle formulation : « L'intervenante illustre visuellement les notions académiques (p.ex., tableaux, graphiques). »

Justification de la modification : La précision « lorsque nécessaire » est enlevée car selon les observations effectuées, l'intervenante a toujours la possibilité d'illustrer une notion au tableau.

Modifications apportées à la cotation : Aucune.

Item 5.6 :

Formulation antérieure : « Lorsqu'il y a lieu, l'intervenante décompose en plusieurs parties les notions afin de faciliter l'apprentissage. »

Nouvelle formulation : « L'intervenante décompose en plusieurs petites parties les notions afin de faciliter l'apprentissage. »

Justification de la modification : La précision « lorsqu'il y a lieu » est enlevée car selon les observations effectuées, l'intervenante a toujours la possibilité de décomposer en plusieurs parties les notions afin de faciliter l'apprentissage.

Modifications apportées à la cotation : Aucune.

Item 7.9h :

Formulation antérieure : En ce qui concerne la gestion de comportement, l'intervenante :
« Utilise un système de renforcement plutôt que des pratiques punitives. »

Nouvelle formulation : En ce qui concerne la gestion de comportement, l'intervenante : « En ce qui concerne la gestion de comportement, l'intervenante utilise un système de renforcement plutôt que des pratiques punitives. »

Justification de la modification : La précision qui précède les questions 9a à 9h « En ce qui concerne la gestion de comportement » est rapportée telle quelle dans l'item h, puisque celui-ci se trouve 3 pages plus loin dans le document. Le deuxième observateur avait coté cet item en fonction du style général de l'intervenante (selon ses pratiques académiques, etc.) et non en fonction de la gestion de comportement. Pour les items 7.9a à 7.9g, la formulation est plus clairement en lien avec la gestion de comportement. Cette précision n'est donc pas rappelée dans les items 7.9a à 7.9g.

Modifications apportées à la cotation : Les scores du deuxième observateur à ce item sont considérés invalides pour les observations du 11 février, 18 février et 25 février 2009. Par contre, après discussion, une entente pour la cotation de cet item est prise pour l'observation du 11 mars 2009.

Modifications suite à l'observation du 12 mars 09

Item 3.3 :

Formulation antérieure : « L'intervenante demande aux élèves les tâches scolaires qu'ils doivent réaliser. »

Nouvelle formulation : « L'intervenante demande aux élèves les tâches scolaires qu'ils doivent réaliser ou en est déjà informée. »

Justification de la modification : Dans cette observation, l'intervenante ne demande pas aux élèves quelles sont leurs tâches scolaires. Par contre, elle nous indique qu'elle s'informe au début de la semaine auprès de l'enseignant.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car il s'agit d'un ajout. Jusqu'à présent, seul un atelier (la première observation) dans lequel l'intervenante ne demande pas aux élèves quelles sont leurs tâches scolaires a été observé. Cette intervenante ne semblait pas non plus informée sur ce plan. Pour toutes les autres observations réalisées jusqu'à présent, les intervenantes demandent aux élèves les tâches scolaires qu'ils doivent réaliser.

Item 5.7b :

Formulation antérieure : « Combien d'élèves bénéficient du tutorat? »

Nouvelle formulation : « Combien d'élèves sont impliqués dans le tutorat? »

Justification de la modification : L'item vise à savoir également combien de tuteurs sont impliqués dans le tutorat et non pas seulement les élèves qui en bénéficient. Le détail du nombre de tuteurs et du nombre d'élèves est effectué sur les lignes désignées à cet effet.

Modifications apportées à la cotation : Les réponses de l'observation du 11 février 2009 à cet item sont modifiées selon cette nouvelle cotation.

Modification suite à l'observation du 18 mars 2009, cinquième observation inter-juges

Item 13.4 :

Formulation antérieure : « Est-ce que la barrière langagière semble entraver la communication entre l'intervenante et les parents? 0- La barrière langagière entrave la communication fréquemment... 1- La barrière langagière entrave la communication quelques fois... 2- La barrière langagière n'entrave généralement pas la communication... 3- La barrière langagière n'entrave pas la communication... »

Nouvelle formulation : Ajout dans le choix de réponse « NSP » (Ne s'applique pas).

Justification de la modification : Dans cette observation, l'intervenante salue les parents, mais ceux-ci sont très loin. Il est donc impossible de mesurer cet item.

Modifications apportées à la cotation : Aucune puisqu'il s'agit d'un ajout. Jusqu'à présent, aucun atelier dans lequel l'intervenante a une interaction avec des parents n'a été observé.

Modification suite à l'observation du 25 mars 2009

Item 3.4a :

Formulation antérieure : « Temps entre l'arrivée des élèves et le commencement des tâches scolaires. »

Nouvelle formulation : Élimination de cet item. L'ordre des items de cette question est maintenant : a) « Heure à laquelle l'intervenante indique le début des tâches scolaires » b) Heure du début des tâches scolaires c) Temps total

Justification de la modification : Tel qu'indiqué dans les modifications précédentes, c'est le temps entre le moment où l'intervenante indique le début des tâches scolaires et le début des tâches scolaires qui est mesuré. Cette formulation ne convient plus.

Modifications apportées à la cotation : Élimination de cet item.

Item 5.7 :

Formulation antérieure : « Il y a présence de tutorat par les pairs Oui ou Non. Observations additionnelles. »

Nouvelle formulation : Précision des informations qui doivent être retrouvées dans « observations additionnelles » « Observations additionnelles (descriptions de la modalité du tutorat : nombre d'élèves tuteurs, nombre d'élèves recevant du tutorat, etc.).

Justification de la modification : Cette modification fait suite à la précédente modification de cet item réalisée le 12 mars 2009. C'est une modification qui vise à rappeler les éléments qui doivent être précisés.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car les observateurs indiquaient déjà ces informations dans la section « observations additionnelles ».

Item 15.9 :

Formulation antérieure : « Durant la période d'accompagnement scolaire, notez des questions sur le sens des pratiques à poser. »

Nouvelle formulation : « Informations supplémentaires sur la période d'observation/Durant la période d'accompagnement scolaire, notez des questions sur le sens des pratiques à poser. »

Justification de la modification : Cet item doit permettre de noter tout ce qui est pertinent à l'objet d'étude et qui n'est pas mesuré par les autres items.

Modifications apportées à la cotation : Aucune car les observateurs indiquaient déjà ces informations dans la cotation de cet item.

APPENDICE G

GUIDE DE FORMATION POUR L'UTILISATION DE LA GOPAS

Bloc 2 : Identification des activités
--

- La collecte de données pour ce bloc débute au moment où les élèves sortent de leur classe. On cote comme une activité séparée la collation, le moment de détente avant de commencer les activités (relaxation, petits exercices).
- Le début de la période peut également être compté comme une activité si plus de cinq minutes sont accordées (vérification des devoirs et leçons, interventions plus instrumentales, etc.).
- Les devoirs et les leçons, s'ils sont réalisés de façon séparée dans le temps, seront cotés comme deux activités.
- La fin de période peut également être comptée comme une activité si plus de cinq minutes sont accordées (inscription de mémos dans les agendas, feuille d'auto-évaluation, etc.).

Bloc 3 : Début des activités

Question 1 (p.6) : Si l'intervenante ne prend pas la présence des élèves, mais que nous pouvons présumer qu'elle sait que tous sont présents, on cote « Oui ». Par exemple, on cote « Oui » dans le cas où une intervenante nous informe qu'il y a 5 élèves dans son groupe et que 5 élèves sont présents à l'atelier, malgré qu'elle ne prenne pas les présences.

Question 2 (p.6) : Le contact des parents dont leur enfant est absent peut être demandé lors de la période de questions avec l'intervenante à la fin, si cet item n'a pas été observé.

Question 3 (p.6) : Si l'intervenante ne demande pas aux élèves les tâches scolaires qu'ils doivent réaliser mais que nous pouvons présumer qu'elle en est déjà informée, on cote « Oui ». Par exemple, si l'intervenante mentionne verbalement qu'elle s'est informée en début de semaine des tâches scolaires que les élèves doivent réaliser, on cote « Oui ».

Question 4 (p.6) : Le terme « se mettre à la tâche » indique que tous les élèves, dans leurs gestes ou leur paroles, sont orientés vers un contenu à caractère académique et structuré (donc, les élèves ne sont pas en train de jouer ou s'affairer librement, sans ordre établi). À noter, on dit aussi d'un groupe qu'il se met rapidement à la tâche même s'il prend du temps à sortir le matériel, pour autant que l'intervenante assure un climat de structure. Ainsi, sans qu'un groupe soit désordonné, une intervenante peut prendre davantage de temps avant d'ouvrir les cahiers afin de s'attarder sur le développement d'habiletés instrumentales.

Bloc 4 : Fonctionnement général

Question 4 (p.8) : Est coté comme un groupe lorsque deux élèves ou plus travaillent ensemble.

Question 5 (p.9) : Cette question vise à identifier si la période fonctionne selon les demandes d'aide des élèves ou si l'intervenante prend l'initiative de parler aux élèves, leur enseigner des notions. Il y a une feuille à la fin où l'on peut noter les contacts intervenante-élèves selon celui qui en a été l'initiateur. Cette feuille ne sera pas comptabilisée dans les données, mais constitue un aide-mémoire pour permettre de répondre à cette question.

Bloc 5 : Pratiques académiques

Question 1 (p.10) : Il faut considérer cette question également en fonction de la situation opposée, c'est-à-dire une intervenante qui donne les réponses aux élèves plutôt que de faire en sorte qu'ils la cherchent.

Question 1a (p.10) : « ...en posant des questions aux élèves » signifie que le but est de faire réfléchir l'élève.

Question 1b (p.10) : Par exemple, est inclus dans cet item des interventions indiquant à l'enfant comment aller repérer l'information théorique dans un cahier afin de pouvoir appliquer ces notions dans les devoirs.

Question 5 (p.12) : Par exemple, est inclus dans cet item des interventions visant l'apprentissage de la lecture pour pouvoir lire des recettes.

Question 6 (p.13) : Par exemple, décomposer par étapes une addition mathématique.

Question 7 (p. 13) : Est considéré comme du tutorat toute activité planifiée de façon à ce qu'un élève meilleur apporte son aide à d'autres élèves.

Question 7b (p.13) : Sont considérés impliqués dans le tutorat tant le ou les élèves qui aident que celui ou ceux qui sont aidés.

Bloc 6 : Pratiques instrumentales

Question 1 (p.15) : L'aspect de l'organisation matérielle concerne davantage les élèves du premier et deuxième cycle, quoiqu'elle puisse pareillement s'appliquer pour les élèves du troisième cycle mais dans une moindre mesure. Cette question vise donc, de façon générale, à déterminer s'il semble y avoir une routine d'instaurée quant au début de la période et s'il y a lieu, si l'intervenante indique aux élèves la façon de s'organiser avec leur matériel scolaire et fait de ce moment une opportunité pour le développement d'habiletés instrumentales. De plus, on doit indiquer, dans la section sur les informations additionnelles, si cela peut s'observer à travers différentes périodes d'observation d'un même groupe.

Bloc 7 : Pratiques socio-affectives

Question 1 (p.17) : Il s'agit de qualifier l'attitude générale de l'intervenante. En ce qui concerne la section « observations additionnelles », on peut indiquer, par exemple, si l'intervenante semble avoir créé des relations plus privilégiées avec certains élèves.

Question 2 (p.17) : « Montrer un intérêt au dialogue » peut signifier, par exemple, que l'intervenante regarde l'élève lorsqu'il lui parle, lui pose des questions. Dans « observations additionnelles », indiquer de quels sujets l'intervenante peut parler avec l'élève, si elle s'intéresse à eux personnellement, etc.

Question 4 (p.18) : Par exemple, il peut s'agir de donner une responsabilité particulière à un élève qui a une force en mathématique.

Question 6 (p.19) : Il est fort probable que cette situation ne s'applique pas dans plusieurs groupes observés. Dans ces cas, indiquer NSP (Ne s'applique pas). Cet item s'applique, par exemple, lorsqu'un élève montre un intérêt à s'ouvrir sur une dimension personnelle, ou semble préoccupé, et on indique si l'intervenante montre une ouverture à l'écouter et à échanger avec cet élève.

Question 7 (p.20) : Par exemple, aider un élève à exprimer qu'il est colère et affirmer ce qui le rend en colère.

Question 8 (p.20) : Par exemple, l'intervenante parle aux élèves de la bibliothèque, des films au cinéma, des activités culturelles et sportives, etc. Dans la section « informations additionnelles », indiquer à quelle (s) ressource (s) l'intervenante fait référence.

Question 9e (p.22) : Blâmer les élèves signifie leur attribuer un qualificatif général, comme « tu es tannante », alors que blâmer le comportement consiste à nommer le comportement qui dérange, par exemple « quand tu parles, ça dérange ».

Question 9g (p.23) : Cette question concerne la notion du développement d'empathie, de la compréhension de la perspective de l'autre impliqué dans un conflit.

Bloc 8 : Informatique

Question 3 (p.25) : Si le temps d'utilisation de l'informatique est identique pour tout les élèves, l'inscrire dans la section « informations additionnelles ». Si plusieurs élèves se sont servis de l'informatique mais ne l'ont pas utilisé le même nombre de minutes, inscrire, pour chaque élève, le nombre de minutes qu'il s'est servi de l'informatique.

Bloc 9 : Aspects multiculturels

Question 1 (p.27) : Pour cette question, on cote « Ne s'applique pas » NSP si on voit que tous les élèves parlent très bien le français.

Question 2 (p.27) : Cette question concerne l'utilisation des différentes cultures représentées par les élèves, en tant que ressource pour l'apprentissage. Par exemple, est inclus dans cet item, une activité de français où l'on compose des phrases comprenant les mets traditionnels des pays représentés par les élèves du groupe. Une intervenante qui ferait une activité sur la nourriture et qui ne parlerait pas que l'alimentation est différente d'une culture à l'autre serait un exemple pour lequel on cote que les interventions pédagogiques ne font pas référence(...) Toutefois, lorsqu'il n'y a aucune intervention pédagogique réalisée, et qu'il est presque impossible de faire un lien avec les différentes cultures représentées par les élèves, on cote « Ne s'applique pas » NSP.

Bloc 10 : Coordonnatrices

Question 2 a et b (p.29) : Des lignes supplémentaires sont prévues dans le cas où la coordonnatrice se présenterait plus qu'une fois durant le période.

Bloc 11 : Enseignants

Question 4 (p.31) : On doit noter, si possible, la nature de l'interaction entre l'intervenante et l'enseignant, entre autres si cette conversation se situe au plan académique, instrumental ou socio-affectif.

Bloc 12 : Fin de la période

Question 1 (p.31) : L'auto-évaluation peut être réalisée de façon verbale, avec une grille préétablie, ou autre.

Bloc 13 : Parents

Question 1 (p.34) : Le terme interaction peut signifier autant un simple signe de salutation qu'une conversation.

Bloc 14 : Instruments utilisés

Question 1 (p.36) : Les instruments utilisés par l'intervenante peuvent être, par exemple, la grille d'auto-évaluation, une fiche de réflexion pour les élèves, un tableau de conjugaison, etc. Cette question peut également être posée à l'intervenante dans le cadre des questions du bloc 15. On peut également penser à un tableau de renforcement où les récompenses sont à la fin de la semaine, instrument pour lequel il est parfois nécessaire de s'informer auprès de l'intervenante.

Bloc 15 : Questions s'adressant à l'intervenante

Dans cette section, à noter qu'il y a des items qui sont repris dans des sections précédentes, afin de constituer un aide-mémoire dans le cas où ces items n'ont pu être observés durant la période d'accompagnement scolaire.

Question1 (p.37) : On doit identifier si la période d'accompagnement scolaire est différente ou semblable, malgré que l'intervenante puisse avoir de la difficulté à se prononcer sur cette question. Les explications qualitatives serviront à éclairer cette question dans le cas où l'intervenante a eu de la difficulté à choisir entre les options.

Question 7-8 (p. 38) : Pour ces deux questions, on compte les années d'expérience en fonction de celles qui sont complétées. Donc, pour une intervenante qui a débuté en septembre 2008, on indique 0.

Question 9 (p.39) : Il s'agit de questions ponctuelles qui pourraient être intéressantes à poser, par exemple qu'est-ce qui explique que l'intervenante s'y prend de telle façon?

APPENDICE H

REGROUPEMENT DE QUELQUES QUESTIONS DE LA GOPAS

Nom de l'intervenante : _____

Date de l'observation : _____

Dispositif : À base communautaire Institutionnel

Nom de l'école : _____

Bloc 2 : Identification des activités

Activités	Heure de début	Heure de fin	Durée totale
<u>1</u> _____	_____	_____	_____
<u>2</u> _____	_____	_____	_____
<u>3</u> _____	_____	_____	_____
<u>4</u> _____	_____	_____	_____
<u>5</u> _____	_____	_____	_____
<u>6</u> _____	_____	_____	_____
<u>7</u> _____	_____	_____	_____
<u>8</u> _____	_____	_____	_____
<u>9</u> _____	_____	_____	_____
<u>10</u> _____	_____	_____	_____

Bloc 3, question 4a**4a. Temps entre l'arrivée des élèves et le commencement des tâches scolaires :**Heure à laquelle l'intervenante indique le début des tâches scolaires _____Heure du début des tâches scolaires _____Temps total _____**Bloc 4, question 4****Fonctionnement en travail individuel ou en groupe :**Disposition des élèves Temps

Travaillent individuellement _____

Travaillent en groupe _____

Bloc 8, question 3**Durant combien de temps le ou les élèves ont utilisé l'informatique?**

Élève 1 _____ minutes

Élève 2 _____ minutes

Élève 3 _____ minutes

Élève 4 _____ minutes

Élève 5 _____ minutes

Élève 6 _____ minutes

Élève 7 _____ minutes

Élève 8 _____ minutes

Élève 9 _____ minutes

Élève 10 _____ minutes

Bloc 13, question 4a

4a. Pour combien de parents cette barrière langagière semble-t-elle être présente?

_____ parents

Initiative des contacts entre élèves et intervenantes

*L'observateur peut faire plusieurs crochets sur la même ligne

Intervenantes

[illegible]

Élèves

[illegible]

APPENDICE I

MÉTHODE DE CALCUL INTER-JUGES (PEU SÉVÈRE)

Méthode de calcul « peu sévère »

Fiche pour coter l'inter-juges

Numéro de l'inter-juges _____

Numéro d'observation : _____

Date d'observation : _____

École observée : _____

Numéro d'intervenante : _____

Bloc	Question	Items comptés	Cotation	Désaccord
3	1		Dichotomique ¹²	
3	2		Dichotomique	
3	3		Dichotomique	
3	4		Un écart ou moins	
3	5		Dichotomique	
4	1		Un écart ou moins. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
4	2		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
4	3		Factuel	
4	4		Accord sur la plus grande proportion de temps consacré au travail individuel ou de groupe.	
4	5		Factuel	
5	1a		Un écart ou moins	
5	1b		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	

¹² Voir la légende pour la cotation à la fin de ce document.

5	2		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
5	3		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
5	4		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
5	5		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
5	6		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
5	7		Dichotomique	
5	7a		Factuel	
5	7b		Factuel	
5	8		Dichotomique	
5	8a		Un écart ou moins	
6	1		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur code 4, l'autre doit avoir coté 4.	
6	2		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
6	3		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
6	4		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
7	1		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
7	2		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
7	3		Un écart ou moins	
7	4		Un écart ou moins	
7	5		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle.	
7	6		Un écart ou moins. Si un observateur cote 9, l'autre doit avoir coté 9.	
7	7		Un écart ou moins. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
7	8		Un écart ou moins	
7	9a		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
7	9b		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
7	9c		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
7	9d		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
7	9e		Dichotomique	
7	9f		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP	
7	9g		Pas d'écart dans extrémités mais écart au	

			centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
7	9h		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote 4, l'autre doit avoir coté 4.	
8	1		Dichotomique	
8	2		Factuel	
8	3		Factuel	
8	4		Factuel	
8	5		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
9	1		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
9	2		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
10	1		Dichotomique	
11	1		Dichotomique	
11	3		Un écart ou moins	
11	4		Dichotomique et factuel	
12	1		Un écart ou moins.	
12	2		Un écart ou moins pour 1,2,3, mais si un observateur cote 0, l'autre doit avoir coté 0.	
12	3		Un écart ou moins pour 1,2,3, mais si un observateur cote 0, l'autre doit avoir coté 0.	
13	1		Factuel	
13	2		Un écart ou moins pour 1,2,3, mais si un observateur cote 0, l'autre doit avoir coté 0.	
13	4		Pas d'écart dans extrémités mais écart au centre de l'échelle. Si un observateur cote NSP, l'autre doit avoir coté NSP.	
13	4a		Factuel	
14	1		Dichotomique	

Nombre d'items total : _____

Nombre d'accords : _____

Nombre de désaccords : _____

Taux d'accord inter-juges : _____

Informations additionnelles :

Légende

Dichotomique : Dans ces questions, il y a deux réponses possibles. Les deux observateurs doivent donc avoir la même réponse pour qu'il y ait accord. Parfois, il y a un « Ne s'applique pas ». Dans ce cas également, les deux observateurs doivent avoir la même réponse pour qu'il y ait accord.

Factuel : Ces questions concernent généralement des informations factuelles, par exemple le nombre d'élèves. Les observateurs doivent avoir la même réponse pour qu'il y ait un accord.

Un écart ou moins : Pour ces questions, il s'agit généralement d'une échelle de Likert de 0 à 3. Dans le cas où il y a un écart ou moins (par exemple un observateur a coté 1 et l'autre a coté 2), il s'agit d'un accord. Par contre, s'il y a plus d'un écart, il s'agit d'un désaccord. S'il y a d'autres précisions particulières pour un item, elles sont rajoutées dans la section « cotation ».

Pas d'écart dans les extrémités mais écart au centre de l'échelle :

Pour ces questions, l'échelle de Likert à 4 points est souvent distribuée de façon à ce que les deux réponses à chaque extrémité de l'échelle signifient qu'il y a présence ou absence d'un phénomène. Ainsi, sur une échelle de 0 à 3, si un observateur cote 2 et l'autre observateur cote 3, il s'agit d'un accord. Également, si un observateur cote 0 et l'autre 1, il s'agit d'un accord. Par contre, si un observateur cote 1 et l'autre observateur cote 2, il y a désaccord. S'il y a des précisions particulières pour un item, elles sont rajoutées dans la section « cotation ».

Un écart ou moins pour 1,2,3, mais si un observateur cote 0, l'autre doit avoir coté 0 :

Pour ces questions, (12.2, 12.3, 13.2), la cote 0 est factuelle, c'est-à-dire qu'il y a moins présence de subjectivité dans l'observation de ce phénomène (par exemple la cote 0 de la question 12.2, « l'intervenante n'inscrit pas de mémo dans les agendas). Pour cette raison, si un observateur cote 0, l'autre doit avoir coté 0 pour qu'il y ait accord. Pour les cotes 1,2,3, il y a accord s'il y a un écart ou moins.

À noter : Pour les blocs 8 (informatique), 10 (coordonnatrices), 11 (enseignants), 13 (parents), si la réponse à la question 1 est « non » ou « 0 », cela signifie que tout ce bloc n'est pas complété. Dans ce cas, ces items ne sont pas comptabilisés dans l'inter-juges car ils ne s'appliquent pas.

À noter : Pour toutes les questions, s'il y a un écart de deux points ou plus dans une échelle de Likert, il s'agit d'un désaccord.

APPENDICE J

MÉTHODE DE CALCUL INTER-JUGES (SÉVÈRE)

Méthode de calcul « sévère »

Fiche pour coter l'inter-juges

Numéro de l'inter-juges _____

Numéro d'observation : _____

Date d'observation : _____

École observée : _____

Numéro d'intervenante : _____

Bloc	Question	Items comptés	Désaccord
3	1		
3	2		
3	3		
3	4		
3	5		
4	1		
4	2		
4	3		
4	4		
4	5		
5	1a		

5	1b		
5	2		
5	3		
5	4		
5	5		
5	6		
5	7		
5	7a		
5	7b		
5	8		
5	8a		
6	1		
6	2		
6	3		
6	4		
7	1		
7	2		
7	3		
7	4		
7	5		
7	6		
7	7		
7	8		
7	9a		
7	9b		
7	9c		
7	9d		
7	9e		
7	9f		

7	9g		
7	9h		
8	1		
8	2		
8	3		
8	4		
8	5		
9	1		
9	2		
10	1		
11	1		
11	3		
11	4		
12	1		
12	2		
12	3		
13	1		
13	2		
13	4		
13	4a		
14	1		

Nombre d'items total : _____

Nombre d'accords : _____

Nombre de désaccords : _____

Taux d'accord inter-juges : _____

Informations additionnelles :

Les réponses doivent être exactement les mêmes.

APPENDICE K

TABLEAU COMPARATIF DES DEUX MÉTHODES DE CALCUL INTER-JUGES

Taux cumulé inter-juges SÉVÈRE : 73,88%

Taux cumulé inter-juges PEU SÉVÈRE : 90,10%

Tableau PEU SÉVÈRE

Numéro d'interjuge	Items calculés	Nombre désaccords	Nombre d'accords	Informations supplémentaires	Taux
1	47	4	43	Items non valides ¹³ : 3.4, 6.1, 7.4, 7.9E, 7.9H	91,49%
2	47	6	41	Items non valides : 3.4, 6.1, 7.9H	87,23%
3	48	1	47	Item non valide : 7.9H	97,92%
4	47	2	45	Items non valides : 5.3, 7.9H, 12.3	95,74%
5	51	11	40	Item non valide : 7.9g	78,43%
6	51	6	45		88,24%
7	48	4	44	Items non valides : 12.3, 13.1	91,66%
TOTAL	339 (Moy : 48,42)	34 (Moy : 4,8)	305 (Moy : 43,57)	—	90,10%

¹³ En fonction de légères modifications apportées à l'instrument, certains items sont considérés non valides. Voir appendice F.

Tableau SÉVÈRE et comparant les deux méthodes de calcul

Numéro d'inter-juges	Items calculés	Nombre désaccords	Nombre d'accords	Informations supplémentaires	Taux	Écart ¹⁴
1	47	9 (4) ¹⁵	38	Items non valides : 3.4, 6.1, 7.4, 7.9E, 7.9H	80,85% (91,49%)	10,64%
2	47	15 (6)	32	Items non valides : 3.4, 6.1, 7.9H	68,09% (87,23%)	19,14%
3	48	11 (1)	37	Item non valide : 7.9H	77,08% (97,92%)	20,84%
4	47	11 (3)	36	Items non valides : 5.3, 7.9H, 12.3	76,59% (95,74%)	19,15%
5	51	17 (11)	34	Item non valide: 7.9G	66,66% (78,43%)	11,77%
6	51	17 (6)	34	—	66,66% (88,24%)	21,58%
7	48	9 (4)	39	Items non valides: 12.3, 13.1	81,25% (91,66%)	10,41%
TOTAL	339 (Moy :48,42)	89 (Moy: 12,71) (34) (Moy : 4,8)	250 (Moy: 35,71) (305) (Moy : 43,57)	—	73,88% (90,10%)	16,22%

¹⁴ Il s'agit de l'écart avec les résultats obtenus avec la méthode de calcul « peu sévère ».

¹⁵ Les nombres entre parenthèses sont les résultats obtenus avec la méthode de calcul « peu sévère ».

APPENDICE L

CODIFICATION ET OPÉRATIONNALISATION DES CODES POUR LES ENTREVUES DE GROUPE

1- PRATIQUES

1.1 INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS A L'ECOLE EE

1.1.1 Déroulement

- 1.1.1.1 th-ee_sélection_enfants
- 1.1.1.2 th-ee_composition_groupe;
- 1.1.1.3 th-ee_roulement_enfants;
- 1.1.1.4 th-ee_ordre_activités;
- 1.1.1.5 th-ee_durée_activités;
- 1.1.1.6 th-ee_focus_interventions;
- 1.1.1.7 th-ee_collaboration_large;
 - 1.1.1.7 a th-ee_collaboration_jpp_enseignants;
 - 1.1.1.7b th-ee_collaboration_jpp_direction;
 - 1.1.1.7c th-ee_collaboration_jpp_professionnels;
 - 1.1.1.7d th-ee_collaboration_tuteurs;
 - 1.1.1.7e th-ee_collaboration_tuteurs_responsables;

1.1.2 Interventions (compétences visées)

- 1.1.2.1 th-ee_interventions_académique;
- 1.1.2.2 th-ee_interventions_socioaffectif;
- 1.1.2.3 th-ee_interventions_instrumental;
- 1.1.2.4 th-ee_gestion_comportements;
- 1.1.2.5 th-ee_système_renforcement;

1.2 INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS A LA MAISON EM

1.2.1 Déroulement

- 1.2.1.1 th-em_sélection_enfants;
- 1.2.1.2 th-em_roulement_enfants; (non utilisé)
- 1.2.1.3 th-em_ordre_activités;
- 1.2.1.4 th-em_durée_activités;
- 1.2.1.5 th-em_focus_interventions;
- 1.2.1.6 th-em_collaboration_large
- 1.2.1.6a th-em_collaboration_jpp_enseignants; (non utilisé)
 - 1.2.1.6b th-em_collaboration_jpp_direction; (non utilisé)
 - 1.2.1.6c th-em_collaboration_jpp_professionnels; (non utilisé)
 - 1.2.1.6d th-em_collaboration_tuteurs_responsables; (non utilisé)

1.2.2 Interventions (compétences visées)

- 1.2.2.1 th-em_interventions_académique;
- 1.2.2.2 th-em_interventions_socioaffectif;
- 1.2.2.3 th-em_interventions_instrumental;
- 1.2.2.4 th-em_informatique;
- 1.2.2.5 th-ee_système_renforcement;

1.3 INTERVENTIONS AUPRES DES PARENTS A L'ECOLE PE

1.3.1 Collaboration des parents avec le service de JPP et l'école

- 1.3.1.1 th-pe_collaboration_jpp_parents
- 1.3.1.2 th-pe_confidentialité
- 1.3.1.3 th-pe_collaboration_parents_école;

1.3.2 Collaboration de divers acteurs

- 1.3.2.1 th-pe_collaboration_jpp_enseignants;
- 1.3.2.2 th-pe_collaboration_jpp_direction; (études dirigées seulement)
- 1.3.2.3 th-pe_collaboration_tuteurs; (non utilisé)

1.3.2.4 th-pe_collaboration_tuteurs_responsables; (non utilisé)

1.4 INTERVENTIONS AUPRES DES PARENTS A LA MAISON PM

1.4.1 Déroulement

- 1.4.1.1 th-pm_roulement_parents;
- 1.4.1.2 th-pm_ordre_activités; (non utilisé)
- 1.4.1.3 th-pm_durée_activités;
- 1.4.1.4 th-pm_focus_interventions;

1.4.2 Pratiques

- 1.4.2.1 th-pm_soutien_émotif;
- 1.4.2.2 th-pm_relation_parents_tuteur;
- 1.4.2.3 th-pm_guidage
 - 1.4.2.3a th-pm_guidage_académique;
 - 1.4.2.3b th-pm_guidage_socioaffectif;
 - 1.4.2.3c th-pm_guidage_instrumental;
- 1.4.2.4 th-pm_apprentissage_social
- 1.4.2.5 th-pm_référence;
- 1.4.2.6 th-pm_collaboration_parents_école;
 - 1.4.2.6a th-pm_collaboration_parents_enseignants;
 - 1.4.2.6b th-pm_collaboration_parents_direction; (non utilisé)
 - 1.4.2.6c th-pm_confidentialité;
- 1.4.2.7 th-pm_collaboration_large; (non utilisé)
 - 1.4.2.7a th-pm_collaboration_jpp_enseignants;
 - 1.4.2.7b th-pm_collaboration_jpp_direction;
 - 1.4.2.7c th-pm_collaboration_jpp_professionnels; (non utilisé)
 - 1.4.2.7d th-pm_collaboration_tuteurs; (non utilisé)
 - 1.4.2.7e th-pm_collaboration_tuteurs_responsables; (non utilisé)

1.5 ARTICULATION ENTRE LES DEUX VOILETS AV

2. CONDITIONS DE LA PRATIQUE CP

- 2.1 th-cp_roulement_personnel;
- 2.2 th-cp_rotation_personnel;
- 2.2 th-cp_supervision_personnel;
- 2.3 th-cp_gestion_personnel;
- 2.4 th-cp_formation_exigée;
- 2.5 th-cp_travail_syndicalisation;

3. JUSTIFICATION DE LA PRATIQUE

th-(x)_justification où

x = soit EE, EM, PE, PM ou CP

4. REFERENT THEORIQUE

th-(x)_réfèrent où

x = soit EE, EM, PE, PM ou CP

SIGNIFICATION DES CODES¹⁶

1- PRATIQUES

1.1 INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS A L'ÉCOLE EE

Cette section de codes porte sur les études dirigées en atelier se réalisant à l'école après les classes. Tous les codes qui y sont indiqués sont toujours précédés de « ee » (enfant-école), afin d'identifier le volet des activités auquel les répondantes font référence.

1.1.1 Déroulement

1.1.1.1 th-ee_sélection_enfants

Le code « sélection des enfants » concerne le processus de sélection des enfants qui bénéficieront du service des études dirigées. Habituellement, un deuxième code viendra préciser la façon dont se déroule ce processus, par exemple « th-ee_collaboration_jpp_enseignants ». De plus, ce code fait aussi référence aux critères de sélection des enfants (trouble de comportement, langue maternelle...)

1.1.1.2 th-ee_composition_groupe;

Le code composition du groupe fait référence tant au nombre d'enfants pouvant se trouver dans le même groupe qu'aux caractéristiques de ces enfants. Par exemple, une monitrice peut justifier ses pratiques en fonction de l'âge des enfants qui composent le groupe. Dans un exemple comme celui-ci, le code composition du groupe sera jumelé à un code faisant référence à un type de pratique (académique, instrumental ou socioaffectif), tel « th-ee_interventions_académique ».

¹⁶Lorsqu'il s'agit des entrevues auprès des écoles du dispositif institutionnel, on doit remplacer, lorsque c'est le cas, « jpp » par « étudesdirigées » (en un mot).

1.1.1.3 th-ee roulement enfants

Le terme « roulement des enfants » se traduit ici par l'adhésion et/ou le retrait d'un enfant des études dirigées. Il peut s'agir d'une décision de la famille de retirer l'enfant pour des raisons diverses (insatisfaction, problèmes de transport), d'une décision de la responsable des études dirigées de retirer un enfant qui nuit au bon fonctionnement du groupe, et finalement, de l'ajout d'un enfant en cours d'année.

1.1.1.4 th-ee ordre activités:

Le code « ordre des activités » fait référence aux propos où on y décrit le déroulement des activités en fonction d'une plage horaire.

1.1.1.5 th-ee durée activités:

Le code durée des activités fait référence tant aux mois durant lesquels les études dirigées se déroulent qu'à la durée d'une période quotidienne.

1.1.1.6 th-ee focus interventions:

Le focus des interventions porte sur les pratiques des personnes interrogées au sens large. Il désigne les orientations privilégiées et les objectifs fixés par le service. Dans la plupart des cas, il sera jumelé au type de pratique auquel on fait référence. Par exemple, une monitrice peut mentionner que l'objectif des études dirigées se traduit par l'accomplissement des devoirs par les enfants. Nous trouverons alors « th-ee_focus_interventions; th-ee_interventions_académique ».

1.1.1.7 th-ee collaboration large:

Le code « collaboration_large » est utilisé dans trois situations, cette collaboration étant orientée vers le service aux enfants (ces codes débutant par ee). La première, lorsque les personnes interrogées font référence aux pratiques de collaboration qui existent à l'école de façon globale (« Nous trouvons que la collaboration à l'école X est très satisfaisante »). La deuxième situation pour laquelle le code « collaboration_large » est utilisé s'applique alors que les personnes interrogées décrivent leurs relations de collaboration avec deux acteurs différents ou plus « Lorsqu'un enfant a des problèmes, nous pouvons discuter avec la

direction et les enseignants ». Dans ce cas, ce code est habituellement suivi de codes précisant ces acteurs, tels « th-ee_collaboration_enseignants; th-ee_collaboration_direction ». Enfin, ce code peut s'appliquer lorsque les personnes interrogées désignent une forme de collaboration avec un acteur externe de l'école, par exemple un organisme communautaire. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.1.1.7 a th-ee collaboration jpp enseignants:

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant de l'école, ces échanges étant nécessairement axés sur les services offerts aux enfants. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.1.1.7b th-ee collaboration jpp direction:

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'ils entretiennent avec le personnel de la direction de l'école, ces échanges étant nécessairement axés sur les services offerts aux enfants. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.1.1.7cth-ee collaboration jpp professionnels:

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'ils entretiennent avec un ou des professionnels (psychologues, orthopédagogues...), ces échanges étant nécessairement axés sur les services offerts aux enfants. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.1.1.7d th-ee collaboration tuteurs:

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées font référence aux relations que les tuteurs entretiennent entre eux, ces échanges étant nécessairement axés sur les services offerts aux enfants (rencontres d'équipe en début de la période des études dirigées). Il est à

noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.1.1.7e th-ee collaboration tuteurs responsables;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées font référence aux relations qui prévalent entre les tuteurs et les responsables, ces échanges étant nécessairement axés sur les services offerts aux enfants (la responsable retire un enfant du groupe qui nuit au bon fonctionnement et lui vient en aide individuellement). Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.1.2 Interventions (compétences visées)

Les codes regroupés sous la catégorie « interventions-compétences visées » font référence tant aux pratiques des personnes interrogées qu'aux types de compétences visées par ces interventions, celles-ci s'adressant aux enfants (ces codes étant précédés du ee).

1.1.2.1 th-ee interventions académique;

Ce code est utilisé lorsque les personnes interrogées décrivent les méthodes qu'elles emploient afin d'apporter un soutien aux enfants dans leur apprentissages de nature académique (exemple; combat de tables de mathématiques).

1.1.2.2 th-ee interventions socioaffectif;

Ce code est utilisé lorsque les personnes interrogées décrivent les méthodes qu'elles emploient afin d'apporter un soutien aux enfants dans leur apprentissages de nature socio-affective (exemple; montrer à l'enfant comment gérer son stress).

1.1.2.3 th-ee interventions instrumental;

Ce code est utilisé lorsque les personnes interrogées décrivent les méthodes qu'elles emploient afin d'apporter un soutien aux enfants dans leur apprentissages de nature instrumentale (exemple; montrer à l'enfant comment organiser son matériel scolaire avant de commencer les devoirs et leçons).

1.1.2.4 th-ee_gestion_comportements;

Ce code est utilisé lorsque les personnes interrogées décrivent la façon dont elles s'y prennent avec les enfants lorsque ceux-ci ont des comportements qui peuvent nuire au bon fonctionnement des études dirigées. (exemple; dire à l'enfant de se calmer).

1.1.2.5 th-ee_système_reforcement;

Ce code est utilisé lorsque les personnes interrogées font référence aux systèmes de renforcement (récompenses, retrait d'un privilège) qu'elles utilisent pour aider les enfants à acquérir des compétences académiques, socio-affectives et/ou instrumentales. Ceci dit, ce code est habituellement suivi d'un autre code expliquant la nature des compétences visées, tel « th-ee_interventions_académique ».

1.2 INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS A LA MAISON EM

Cette section de codes porte sur les interventions des monitrices auprès des enfants à la maison. Tous les codes qui y sont indiqués sont toujours précédés de « em » (enfant-maison), afin d'identifier le volet des activités auquel les répondantes font référence. Nous retrouvons pratiquement les mêmes codes que dans la section précédente (ee), excepté qu'ils sont orientés sur le service à domicile. La description des codes de cette section ne sera donc pas effectuée. De plus, nous y retrouvons un nouveau code, le « th-ee_informatique », lequel traite de l'utilisation d'un ordinateur portable dans l'accomplissement des devoirs et leçons.

1.2.1 Déroulement

1.2.1.1 th-em_sélection_enfants;

1.2.1.2 th-em_roulement_enfants;

1.2.1.3 th-em_ordre_activités;

1.2.1.4 th-em_durée_activités;

1.2.1.5 th-em_focus_interventions;

1.2.1.6 th-em_collaboration_large;

1.2.1.6a th-em_collaboration_jpp_enseignants;

1.2.1.6b th-em_collaboration_jpp_direction;

1.2.1.6c th-em_collaboration_jpp_professionnels;

1.2.1.6c th-em collaboration tuteurs responsables;

1.2.2 Interventions (compétences visées)

1.2.2.1 th-em interventions académique;

1.2.2.2 th-em interventions socioaffectif;

1.2.2.3 th-em interventions instrumental;

1.2.2.4 th-em informatique;

1.2.2.5 th-ee système renforcement;

1.3 INTERVENTIONS AUPRES DES PARENTS A L'ÉCOLE PE

Cette section de codes porte sur les interventions des monitrices auprès des parents lors de leurs contacts dans le cadre des études dirigées se déroulant à l'école après les classes. Tous les codes qui y sont indiqués sont toujours précédés de « pe » (parent-école), afin d'identifier le volet des activités auquel les répondantes font référence.

1.3.1 Collaboration des parents avec le service de JPP et l'école

1.3.1.1 th-pe collaboration jpp parents;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'elles entretiennent avec les parents dans le cadre des études dirigées à l'école. Ce code peut s'appliquer, entre autres, alors que le parent vient chercher son enfant à l'école, moment propice aux échanges responsable-parent, et/ou monitrice-parent. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.3.1.1a th-pe confidentialité

Ce code est utilisé lorsque les personnes interrogées identifient le type d'information portant sur les parents (dans le cadre des études dirigées après l'école) pouvant ou ne pouvant faire l'objet d'échanges avec d'autres acteurs (direction, enseignants...).

1.3.1.2 th-pe collaboration parents école;

Ce code fait référence tant à la collaboration actuelle des parents dans la scolarisation de leur enfant qu'à la collaboration souhaitée des personnes interrogées. De plus, ce code désigne les interventions effectuées afin d'en améliorer la qualité de cette collaboration, et ce, concernant les parents d'enfants inscrits aux études dirigées exclusivement. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.3.2 Collaboration de divers acteurs

1.3.2.1 th-pe collaboration jpp enseignants;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant de l'école, ces échanges étant nécessairement axés sur les parents. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.3.2.2 th-pe collaboration jpp direction;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'ils entretiennent avec le personnel de la direction de l'école, ces échanges étant nécessairement axés sur les parents. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.3.2.3 th-pe collaboration tuteurs;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées font référence aux relations que les tuteurs entretiennent entre eux, ces échanges étant nécessairement axés sur les parents (rencontres d'équipe en début de la période des études dirigées). Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.3.2.4 th-pe collaboration tuteurs responsables;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées font référence aux relations qui prévalent entre les tuteurs et les responsables, ces échanges étant nécessairement axés sur les

parents. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4 INTERVENTIONS AUPRES DES PARENTS A LA MAISON PM

Cette section de codes porte sur les interventions des monitrices auprès des parents à la maison. Tous les codes qui y sont indiqués sont toujours précédés de « pm » (parent-maison), afin d'identifier le volet des activités auquel les répondantes font référence. Les codes qui ne sont pas détaillés l'ont été précédemment dans ce document, excepté qu'ils faisaient référence à un autre volet (exemple enfant-école). Il s'agit ici d'appliquer les mêmes principes en fonction des interventions des monitrices auprès des parents à la maison.

1.4.1 Déroulement

1.4.1.1 th-pm roulement parents;

1.4.1.2 th-pm ordre activités;

1.4.1.3 th-pm durée activités;

1.4.1.2 th-pm focus interventions;

1.4.2 Pratiques

1.4.2.1 th-pm soutien émotif;

Le code "soutien émotif" s'applique alors que les parents ont besoin, en premier lieu, d'interventions qui ne sont pas centrées sur l'enfant, se traduisant la plupart du temps par une écoute active de la part du tuteur.

1.4.2.2 th-pm relation parents tuteurs;

Ce code est utilisé pour décrire la relation qui s'établit entre le tuteur et le parent, de même que le degré d'ouverture du parent face aux interventions. (cadeaux des parents au tuteur, absence du parent de la pièce où se déroulent les interventions...)

1.4.2.3 th-pm guidance

Le code "guidage" est utilisé lorsque le tuteur agit en tant que conseiller auprès des parents. Malgré que le terme guidage puisse être utilisé à des fins de description globale des

pratiques, trois types de guidage se sont dégagés des entrevues, ces types de guidage correspondant aux interventions des tuteurs auprès des enfants.

1.4.2.3a th-pm_guidance_académique;

On fait référence au guidage académique lorsque le tuteur indique au parent des façons de soutenir son enfant dans l'accomplissement des devoirs et des leçons au sens strict (montrer au parent comment l'enfant apprend les conjugaisons).

1.4.2.3b th-pm_guidance_socioaffectif;

On fait référence au guidage socio-affectif lorsque le tuteur indique au parent des stratégies visant à modifier ses attitudes et comportements en lien avec la période des devoirs et leçons (diminuer les exigences, augmenter la motivation, mieux gérer les comportements dérangeants des enfants...).

1.4.2.3c th-pm_guidance_instrumental;

Le code « guidage instrumental » est utilisé lors que le tuteur indique au parent des stratégies visant à modifier la façon dont il organise la période des devoirs et leçons (indiquer comment se servir d'un système de renforcement, comment utiliser l'agenda, créer un environnement favorable...).

1.4.2.4 th-pm_apprentissage_social

Le code « apprentissage social » est utilisé lorsque les tuteurs accompagnent l'enfant, le parent étant à proximité mais n'étant pas activement engagé dans la période de devoirs et leçons. Le tuteur agit ainsi à titre de modèle. (exemple; le parent s'aperçoit que le tuteur n'est pas obligé de crier lorsqu'il accompagne l'enfant dans ses devoirs et leçons).

1.4.2.5 th-pm_référence;

Le code « référence » est utilisé tant lorsque les tuteurs offrent une liste des organismes du quartier en fonction des besoins des parents que lorsqu'ils les accompagnent dans leurs démarches auprès de ces organismes (aider un parent à s'inscrire à un cours pour analphabètes).

1.4.2.6 th-pm collaboration parents école;

Ce code fait référence tant à la collaboration actuelle des parents dans la scolarisation de leur enfant qu'à la collaboration souhaitée des personnes interrogées. De plus, ce code désigne les interventions effectuées afin d'en améliorer la qualité de cette collaboration, et ce, concernant les parents d'enfants inscrits aux études dirigées à domicile seulement. Dans le volet parent-maison, nous pouvons distinguer plus précisément deux types de collaboration avec l'école. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4.2.6a th-pm collaboration parents enseignants;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration que les parents entretiennent avec les enseignants de l'école. De plus, il désigne aussi les interventions du personnel de l'organisme communautaire visant à améliorer la collaboration entre les parents et les enseignants (un tuteur suggère au parent de rencontrer l'enseignant de son enfant), et ce, concernant les parents d'enfants inscrits aux études dirigées à domicile seulement. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4.2.6b th-pm collaboration parents direction;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration que les parents entretiennent avec la direction de l'école. De plus, il désigne aussi les interventions du personnel de l'organisme communautaire visant à améliorer la collaboration entre les parents et la direction de l'école (un tuteur suggère au parent de rencontrer la direction), et ce, concernant les parents d'enfants inscrits aux études dirigées à domicile seulement. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4.2.6c th-pm confidentialité;

Ce code est utilisé lorsque les personnes interrogées identifient le type d'information portant sur les parents (dans le cadre des interventions à domicile) pouvant ou ne pouvant faire l'objet d'échanges avec d'autres acteurs (direction, enseignants...).

1.4.2.7 th-pm_collaboration_large;

Le code « collaboration_large » est utilisé dans trois situations, cette collaboration étant axée sur les parents qui reçoivent le service à domicile (ces codes débutant par pm). La première, lorsque les personnes interrogées font référence aux pratiques de collaboration qui existent à l'école de façon globale (« Nous trouvons que la collaboration à l'école X est très satisfaisante »). La deuxième situation pour laquelle le code « collaboration_large » est utilisée s'applique alors que les personnes interrogées décrivent leurs relations de collaboration avec deux acteurs différents ou plus « Lorsqu'un enfant a des problèmes, nous pouvons discuter avec la direction et les enseignants ». Dans ce cas, ce code est habituellement suivi de codes précisant ces acteurs, tels « th-pm_collaboration_enseignants; th-pm_collaboration_direction ». Enfin, ce code peut s'appliquer lorsque les personnes interrogées désignent une forme de collaboration avec un acteur externe de l'école, par exemple un organisme communautaire. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4.2.7a th-pm_collaboration_jpp_enseignants;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant de l'école, ces échanges étant nécessairement axés sur des informations quant aux parents. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4.2.7b th-pm_collaboration_jpp_direction;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'ils entretiennent avec le personnel de la direction de l'école, ces échanges étant nécessairement axés sur des informations quant aux parents. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4.2.7c th-pm collaboration jpp professionnels;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées décrivent les relations de collaboration qu'ils entretiennent avec un ou des professionnels (psychologues, orthopédagogues...), ces échanges étant nécessairement axés sur des informations quant aux parents. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4.2.7d th-pm collaboration tuteurs;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées font référence aux relations que les tuteurs entretiennent entre eux, ces échanges étant nécessairement axés sur des informations quant aux parents (rencontres d'équipe en début de la période des études dirigées). Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.4.2.7e th-pm collaboration tuteurs responsables;

Ce code est utilisé chaque fois que les personnes interrogées font référence aux relations qui prévalent entre les tuteurs et les responsables, ces échanges étant nécessairement axés sur des informations quant aux parents (une monitrice fait part d'une situation délicate à la responsable et lui demande conseil). Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

1.5 ARTICULATION ENTRE LES DEUX VOLETS AT

Ce code est utilisé pour faire référence à la pertinence d'intervenir à la fois auprès de l'enfant et du parent (exemple; intervenir auprès de l'enfant à l'école et l'observer à domicile permet de dresser un portrait plus complet de la situation de l'enfant).

2. CONDITIONS DE LA PRATIQUE CP

Cette section de codes porte sur les conditions de travail du personnel des études dirigées, tant les monitrices que les responsables. Tous les codes qui y sont indiqués sont toujours précédés de « cp » (condition de la pratique), afin d'identifier le volet des activités auquel les répondantes font référence.

2.1 th-cp roulement personnel:

Le code « roulement de personnel » est utilisé lorsque les personnes interrogées font référence tant au nombre de personnel qui quitte qu'au nombre de nouvelles embauches au sein du service des études dirigées au cours d'une année.

2.2 th-cp rotation personnel:

Le code « rotation de personnel » est utilisé lorsque les personnes interrogées font référence aux mutations qui surviennent, le personnel devant parfois travailler dans des écoles différentes au cours d'une année.

2.2 th-cp supervision personnel:

Ce code est utilisé pour faire référence à la formation donnée au personnel par les responsables et la direction des études dirigées. Il se distingue de la gestion du personnel par son accent sur la formation du personnel exclusivement.

2.3 th-cp gestion personnel:

Ce code est utilisé pour faire référence à la gestion du personnel par les responsables, tâche qui les différencie des monitrices. Ce code peut s'appliquer par exemple à l'octroi des paies aux monitrices, la gestion des absences.

2.4 th-cp formation exigée:

Le code « formation exigée » fait autant référence tant aux pré requis pour travailler en tant que monitrices aux études dirigées qu'au processus de sélection du personnel.

2.5 th-cp conditions travail syndicalisation

On utilise ce code pour faire référence aux conditions de travail en général (exemple; les monitrices disposent de deux heures de travail individuel par semaine) et/ou bien aux changements dans les conditions de travail liés à la syndicalisation récente des services d'études dirigées au sein de la Commission Scolaire de Montréal.

3. JUSTIFICATION DE LA PRATIQUE

th-(x)_justification où

x = soit EE, EM, PE, AV, PM ou CP

On entend par justification de la pratique une explication des interventions posées, et/ou une perception des résultats obtenus suite à une intervention. Ce code débute nécessairement en identifiant le volet auquel il fait référence, suivi du mot justification. Par exemple, un tuteur peut mentionner appliquer un système de renforcement aux enfants en atelier après l'école car ils s'améliorent par la suite. On y inscrira th-ee_justification;, suivi de th-ee_système_renforcement.

4. REFERENT THEORIQUE

th-(x)_réfèrent où

x = soit EE, EM, PE, PM ou CP

On entend par réfèrent théorique une justification par des références théoriques, tels un auteur, une étude scientifique. Ce code débute nécessairement en identifiant le volet auquel il fait référence, suivi du mot réfèrent. Par exemple, un tuteur peut mentionner encourager les enfants en les félicitant (en ateliers après l'école), afin d'augmenter le sentiment de compétence. On y inscrira th-ee_interventions_socioaffectif; th-ee_réfèrent;

APPENDICE M

CODIFICATION ET OPÉRATIONNALISATION DES CODES POUR LES RENCONTRES D'ÉQUIPE, LES FORMATIONS ET LA COLLECTE DE DOCUMENTS

Feuille de cotation rencontres d'équipe

Rencontre d'équipe de l'école :

Notes manuscrites

Enregistrement

Date d'observation :

Observateurs présents :

Nombre d'intervenantes :

Durée de la rencontre :

Horaire de la rencontre : *Si un ordre du jour bien précis est prévu et fourni à l'observateur, celui-ci est retranscrit dans cette section. Une description des sujets abordés est également effectuée. Dans le cas où aucun ordre du jour n'est prévu ni fourni à l'observateur, une description de chaque sujet abordé est effectuée.*

Principes généraux de cotation : *Chaque fois qu'une participante prend la parole, un code est attribué pour l'ensemble de ses propos. Plusieurs codes peuvent être inscrits pour une seule prise de parole. Si, dans une même intervention, la participante change de sujet, une codification différente est établie pour chacun des sujets (p.ex. rencontre avec les parents, gestion de conflit avec un élève dans le cadre des ateliers après l'école).*

CONSTRUCTION DES PRATIQUES

Rôle de la coordonnatrice

« Planification »

Le code planification est utilisé lorsque la coordonnatrice transmet des informations administratives ou relatives à la planification des activités à venir. Ce code est aussi employé lorsque la coordonnatrice effectue des interventions visant la gestion de la rencontre d'équipe en cours. Également, ce code est utilisé lorsque les intervenantes se questionnent entre elles ou questionnent la coordonnatrice quant à des informations administratives ou à la planification des activités à venir. Dans ce cas, le code s'inscrit « Planification intervenantes ».

« Transmission de savoirs »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice conseille les intervenantes ou qu'elle fait part de son approbation/désapprobation quant aux pratiques rapportées par ces dernières. Le code faisant référence au type de pratique (académique, instrumental, socio-affectif) dont il est question est aussi ajouté, par exemple « Pratiques ateliers élèves académique ».

« Demande d'informations »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice demande des informations factuelles aux intervenantes, par exemple le nombre de familles qu'elles ont visité.

« Incitation au partage d'expériences et à l'apprentissage collectif »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice invite les intervenantes à partager leurs expériences respectives. Il se distingue du code « Demande d'informations » en ce qu'il appelle une ou des intervenantes à partager avec le groupe non pas une information factuelle mais leur expérience dans un contexte d'intervention précis (par exemple avec une famille).

« Incitation à la réflexion personnelle »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice demande à une intervenante d'entreprendre une réflexion personnelle quant à un contexte d'intervention précis (par exemple avec une famille).

« Contexte et structures sociales »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence au contexte historique, social et culturel dans lequel la pratique au sein du dispositif à base communautaire s'inscrit. Par exemple, ce code est employé si les participantes font référence à la défavorisation des familles auprès desquelles elles travaillent. Ce code est aussi utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes discutent des règles administratives, normes et valeurs du dispositif à base communautaire.

« Réflexivité et sens »

Ce code est utilisé lorsqu'une intervenante partage son expérience d'intervention dans un cas précis (familles à domicile, élèves en ateliers) et que des interactions entre les intervenantes sont observées en lien à ce contexte de pratique. Ce code est généralement suivi du code faisant référence au type de pratique dont il est question, par exemple « pratiques ateliers élèves académique ».

Effets des interventions

« Effets »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence aux effets observés chez les parents ou les élèves découlant de leurs interventions. S'il y a lieu, les informations relatives au milieu d'intervention (ateliers ou domicile) et au type d'effet (académique, instrumental, socio-affectif) sont ajoutées au code, par exemple « Effets ateliers élèves académique ».

« Climat de groupe »

Ce code est utilisé lorsque les intervenantes ont des discussions informelles favorisant un bon climat de groupe (p.ex. propos humoristiques), celui-ci contribuant en retour à créer des liens entre les intervenantes leur permettant de se sentir à l'aise de partager leurs expériences et d'entrer dans un processus d'apprentissage collectif.

MODÉLISATION DES PRATIQUES

❖ Rappel de la codification des différents types de pratique

- **Pratiques académiques** : Fait référence aux pratiques employées afin d'apporter un soutien aux parents ou aux élèves dans leurs apprentissages de nature académique (exemple; combat de tables de mathématiques).
- **Pratiques instrumentales** : Fait référence aux pratiques employées afin d'apporter un soutien aux parents ou aux élèves dans leurs apprentissages de nature socio-affective (exemple; montrer à l'enfant comment gérer son stress).
- **Pratiques socio-affectives** : Fait référence aux pratiques employées afin d'apporter un soutien aux parents ou aux élèves dans leurs apprentissages de nature instrumentale (exemple; montrer à l'enfant comment organiser son matériel scolaire avant de commencer les devoirs et leçons).

Pratiques auprès des parents et des élèves dans les ateliers d'accompagnement scolaire

« Pratiques ateliers parents-élèves »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence aux pratiques qu'elles mettent en place auprès des parents et des élèves dans les ateliers d'accompagnement scolaire. S'il y a lieu, le type de pratique est ajouté à la fin du code, par exemple « Pratiques ateliers parents-élèves académique ».

« Pratiques ateliers élèves »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence aux pratiques qu'elles mettent en place auprès des élèves dans les ateliers d'accompagnement scolaire. S'il y a lieu, le type de pratique est ajouté à la fin du code, par exemple « Pratiques ateliers élèves académique ».

« Pratiques ateliers parents »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence aux pratiques qu'elles mettent en place auprès des parents dans le cadre des ateliers d'accompagnement scolaire. S'il y a lieu, le type de pratique est ajouté à la fin du code, par exemple « Pratiques ateliers parents académique ».

Pratiques auprès des parents et des élèves à domicile

« Pratiques domicile parents-élèves »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence aux pratiques qu'elles mettent en place auprès des parents et des élèves à domicile. S'il y a lieu, le type de pratique est ajouté à la fin du code, par exemple « Pratiques domicile parents-élèves académique ».

« Pratiques domicile parents »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence aux pratiques qu'elles mettent en place auprès des parents à domicile. S'il y a lieu, le type de pratique est ajouté à la fin du code, par exemple « Pratiques domicile parents académique ».

« Pratiques domicile élèves »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence aux pratiques qu'elles mettent en place auprès des élèves à domicile. S'il y a lieu, le type de pratique ajouté à la fin du code, par exemple « Pratiques domicile élèves académique ».

« Pratiques ateliers-domicile »

Ce code est utilisé lorsque des participantes discutent d'une même famille en faisant référence aux ateliers d'accompagnement scolaire et aux rencontres à domicile (p.ex. une intervenante intervient auprès d'un élève dans le cadre des ateliers et une seconde intervenante auprès du même élève dans le cadre des rencontres à domicile). Le terme « élèves » ou « parents » est ajouté à la fin du code selon la situation. Également, s'il y a lieu, le type de pratique est ajouté à la fin du code, par exemple « Pratiques ateliers-domicile élève académique ».

Collaboration entre les différents acteurs**« Collaboration dispositif-école »**

Ce code fait référence à la collaboration entre le dispositif à base communautaire et l'école. Il peut s'agir tant de la collaboration de la coordonnatrice avec différents membres du personnel de l'école (enseignants, direction) que celle des intervenantes avec ces derniers. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

« Collaboration dispositif-parents-école »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence à la collaboration entre les parents et l'école et les interventions qu'elles mettent en place afin de favoriser le lien parents-école. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

« Collaboration dispositif-parents-communauté »

Ce code est utilisé lorsque la coordonnatrice ou les intervenantes font référence à la collaboration entre les parents et la communauté et les interventions qu'elles mettent en place afin de favoriser le lien parents-communauté. Il est à noter que le terme « collaboration » désigne tant une relation que l'absence de relation entre les acteurs.

AUTRES DONNÉES

« Autres »

Ce code est utilisé pour faire référence à tout propos tenu par la coordonnatrice ou les intervenantes qui ne correspondent pas aux codes décrits ci-dessus.

MÉMOS

- *Tout au long de l'analyse, toute réflexion analytique en lien aux trois questions de recherche est notée dans cette section.*

APPENDICE N

ÉTHIQUE

Modélisation des pratiques d'accompagnement scolaire en contexte de défavorisation

Formulaire de consentement

Direction de (nom de l'organisme communautaire), service de soutien scolaire et d'intervention familiale

Nathalie Lussier, candidate au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, effectue présentement ses travaux de thèse sur les pratiques des intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Elle est supervisée par Jean Bélanger, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et par Angèle Bilodeau, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal et professeure au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal. L'objectif de l'étude, qui prend place dans un projet de recherche qui a été mené par l'Université du Québec à Montréal et par la Direction de santé publique de Montréal, vise à expliciter le développement de la pratique et les types d'interventions effectuées par les praticiens. En lien à ce projet doctoral, des données ont été recueillies de 2005 à 2007 dans deux territoires par le biais d'entrevues de groupe, soit dans (nom du quartier) qui offre le programme *Aide aux devoirs* du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et dans (nom du quartier), où ce service est offert par l'organisme communautaire (nom de l'organisme communautaire).

Votre organisme communautaire est invité à participer à la présente recherche, qui s'inscrit en continuité avec le premier volet sur les entrevues de groupe. Dans un premier temps, la nature

de la participation consiste, pour votre organisme, à consentir à ce que la doctorante et/ou un assistant de recherche, observe les pratiques des intervenants dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Si vous acceptez de participer, les intervenants qui seront observés seront sélectionnés de façon aléatoire parmi ceux qui auront répondu aux critères de sélection qui vous seront communiqués. Les intervenants qui auront été sélectionnés seront contactés par la doctorante. S'ils acceptent de participer, ils seront observés à deux reprises, chaque observation ayant une durée correspondant à la totalité d'une période d'accompagnement scolaire, soit d'environ 90 minutes. Après la période, quelques questions seront demandées aux intervenants, nécessitant environ 5 minutes. Aucun enregistrement de quelque type que ce soit (audio, vidéo) ne sera réalisé dans ce contexte.

Dans un deuxième temps, la participation de votre organisme communautaire à notre projet de recherche consiste à consentir à ce que la doctorante assiste et enregistre sur une bande audio les rencontres d'équipe, à deux reprises, chaque rencontre ayant une durée approximative de 80 minutes. Les équipes qui seront observées sont celles dont le coordonnateur, après avoir échangé avec la doctorante sur la nature et les buts du projet de recherche, acceptera de participer et dont chaque intervenant de l'équipe consentira librement à participer à l'étude.

Les avantages découlant de la participation de votre organisme communautaire à cette étude vous permettront de contribuer à favoriser la réussite scolaire des élèves, votre collaboration permettant de dégager des pistes d'action les plus prometteuses quant au développement des pratiques d'accompagnement scolaire. Également, votre participation permettra à votre organisme, en fonction des résultats de recherche qui seront éventuellement partagés avec vous, d'identifier les dimensions de votre pratique qui sont particulièrement innovantes, de même que des pistes de réflexion permettant d'apporter des éléments nouveaux. Toutefois, la participation des intervenants et coordonnateurs à ce projet de recherche pourrait engendrer une anxiété liée à la présence de la doctorante et/ou de l'assistant de recherche à titre d'observateur (s). À cet effet, nous tenons à vous informer que l'objectif du présent projet de recherche n'est pas d'évaluer la pratique en fonction de standards de performance, mais bien de mieux connaître et comprendre quelles sont, dans l'ensemble, les pratiques d'accompagnement scolaire de votre organisme.

Les données recueillies demeureront confidentielles et gardées sous clef, seuls les membres de l'équipe de recherche y ayant accès. Également, le nom et le groupe des intervenants, de même

que l'équipe d'intervenants observée durant les rencontres d'équipe, seront attribués à un code et seule cette codification demeurera dans nos dossiers une fois la sélection terminée. De plus, aucune information permettant d'identifier les intervenants ne sera transmise au coordonnateur ou à la direction de (nom de l'organisme communautaire). Les données seront conservées pour une durée de 5 ans après la fin de l'étude et seront détruites après cette période. Une fois le projet de thèse complété, vous serez invité à assister à une rencontre dans laquelle les résultats de la recherche seront discutés.

La participation de votre organisme est volontaire et si vous acceptez de participer à cette étude, vous pouvez mettre fin en tout temps à votre participation sans préjudice. Notez également que vous pouvez contacter les directeurs de la présente étude (voir au bas de ce formulaire) afin d'obtenir des informations supplémentaires quant aux questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et nous vous en remercions.

Je _____, direction de (nom de l'organisme communautaire), service de soutien scolaire et d'intervention familiale, consens librement à participer au projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfait des explications, précisions ou réponses que la doctorante ou l'assistant de recherche m'a fournies quant à ma participation au projet.

Direction de l'organisme communautaire

Date

Nathalie Lussier, M.Ps., psychologue, doctorante en psychologie de l'éducation
Université du Québec à Montréal/Direction de santé publique de Montréal
514-528-2400 *3608

Jean Bélanger, Ph.D., professeur au département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal 514-987-3000 *4256

Angèle Bilodeau, Ph.D., chercheure, Direction de santé publique de Montréal
Professeure adjointe, département de médecine sociale et préventive
Université de Montréal 514-528-2400 *3399

Modélisation des pratiques d'accompagnement scolaire en contexte de défavorisation

Formulaire de consentement (dispositif institutionnel)**Direction (nom de l'école)**

Nathalie Lussier, candidate au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, effectue présentement ses travaux de thèse sur les pratiques des intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Elle est supervisée par Jean Bélanger, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et par Angèle Bilodeau, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal et professeure au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal. L'objectif de l'étude, qui prend place dans un projet de recherche qui a été mené par l'Université du Québec à Montréal et par la Direction de santé publique de Montréal, vise à expliciter le développement de la pratique et les types d'interventions effectuées par les praticiens. En lien à ce projet doctoral, des données ont été recueillies de 2005 à 2007 dans deux territoires par le biais d'entrevues de groupe, soit dans (nom du quartier) qui offre le programme *Aide aux devoirs* du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et dans (nom du quartier), où ce service est offert par l'organisme communautaire (nom de l'organisme communautaire).

Votre école est invitée à participer à la présente recherche, qui s'inscrit en continuité avec le premier volet sur les entrevues de groupe. Si vous acceptez de participer à l'étude, elle consiste, pour votre école, à consentir à ce que la doctorante et/ou un assistant de recherche, observe les pratiques des intervenants dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Les intervenants qui seront observés seront sélectionnés de façon aléatoire parmi ceux qui auront répondu aux critères de sélection qui vous seront communiqués. Les intervenants qui auront été sélectionnés seront contactés par la doctorante. S'ils acceptent de participer, ils seront observés à deux reprises, chaque observation ayant une durée correspondant à la totalité d'une période d'accompagnement scolaire, soit d'environ 90 minutes. Après la période, quelques questions seront demandées aux intervenants, nécessitant environ 5 minutes. Aucun enregistrement de quelque type que ce soit (audio, vidéo) ne sera réalisé dans ce contexte.

Les avantages découlant de la collaboration de votre école à cette étude vous permettront de contribuer à favoriser la réussite scolaire des élèves, votre participation permettant de dégager des pistes d'action les plus prometteuses quant au développement des pratiques d'accompagnement scolaire. Également, votre participation permettra à votre école, en fonction des résultats de recherche qui seront éventuellement partagés avec vous, d'identifier les dimensions de votre pratique qui sont particulièrement innovantes, de même que des pistes de réflexion permettant d'apporter des éléments nouveaux. Toutefois, la participation des intervenants à ce projet de recherche pourrait engendrer une anxiété liée à la présence de la doctorante et/ou de l'assistant de recherche à titre d'observateur (s). À cet effet, nous tenons à vous informer que l'objectif du présent projet de recherche n'est pas d'évaluer la pratique en fonction de standards de performance, mais bien de mieux connaître et comprendre quelles sont, dans l'ensemble, les pratiques d'accompagnement scolaire de votre école.

Les données recueillies demeureront confidentielles et gardées sous clef, seuls les membres de l'équipe de recherche y ayant accès. Également, le nom et le groupe des intervenants seront attribués à un code et seule cette codification demeurera dans nos dossiers une fois la sélection aléatoire terminée. De plus, aucune information permettant d'identifier les intervenants ne sera transmise au coordonnateur ou à la direction de l'école. Les données seront conservées pour une durée de 5 ans après la fin de l'étude et seront détruites après cette période. Une fois le projet de thèse complété, vous serez invité à assister à une rencontre dans laquelle les résultats de la recherche seront discutés.

La participation de votre école est volontaire et si vous acceptez de participer à cette étude, vous pouvez mettre fin en tout temps à votre participation sans préjudice. Notez également que vous pouvez contacter les directeurs de la présente étude (voir au bas de ce formulaire) afin d'obtenir des informations supplémentaires quant aux questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et nous vous en remercions.

Je _____, direction de (nom de l'école), consens librement à ce que l'école participe au projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfait des explications, précisions ou réponses que la doctorante ou l'assistant de recherche m'a fournies quant à ma participation au projet.

Direction de l'école

Date

Jean Bélanger, Ph.D., professeur au département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal 514-987-3000 *4256

Angèle Bilodeau, Ph.D., chercheure, Direction de santé publique de Montréal
Professeure adjointe, département de médecine sociale et préventive
Université de Montréal
514-528-2400 *3399

Nathalie Lussier, M.Ps., psychologue, doctorante en psychologie de l'éducation
Université du Québec à Montréal/Direction de santé publique de Montréal
514-528-2400 *3608

Modélisation des pratiques d'accompagnement scolaire en contexte de défavorisation

Formulaire de consentement (dispositif à base communautaire)**Direction (nom de l'école)**

Nathalie Lussier, candidate au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, effectue présentement ses travaux de thèse sur les pratiques des intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, notamment l'organisme communautaire (nom de l'organisme communautaire). Elle est supervisée par Jean Bélanger, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et par Angèle Bilodeau, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal et professeure au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal. L'objectif de l'étude, qui prend place dans un projet de recherche qui a été mené par l'Université du Québec à Montréal et par la Direction de santé publique de Montréal, vise à expliciter le développement de la pratique et les types d'interventions effectuées par les praticiens. En lien à ce projet doctoral, des données ont été recueillies de 2005 à 2007 dans deux territoires par le biais d'entrevues de groupe, soit dans (nom du quartier) qui offre le programme *Aide aux devoirs* du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et dans (nom du quartier), où ce service est offert par l'organisme communautaire (nom de l'organisme communautaire).

Votre école est invitée à participer à la présente recherche, qui s'inscrit en continuité avec le premier volet sur les entrevues de groupe. Si vous acceptez de participer à l'étude, elle consiste, pour votre école, à consentir à ce que la doctorante et/ou un assistant de recherche, observe les pratiques des intervenants dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Les intervenants qui seront observés seront sélectionnés de façon aléatoire parmi ceux qui auront répondu aux critères de sélection qui ont été communiqués à la direction de (nom de l'organisme communautaire). Les intervenants qui auront été sélectionnés seront contactés par la doctorante. S'ils acceptent de participer, ils seront observés à deux reprises, chaque observation ayant une durée correspondant à la totalité d'une période d'accompagnement scolaire, soit d'environ 90 minutes. Après la période, quelques questions seront demandées

aux intervenants, nécessitant environ 5 minutes. Aucun enregistrement de quelque type que ce soit (audio, vidéo) ne sera réalisé dans ce contexte.

Les avantages découlant de la collaboration de votre école à cette étude vous permettront de contribuer à favoriser la réussite scolaire des élèves, votre participation permettant de dégager des pistes d'action les plus prometteuses quant au développement des pratiques d'accompagnement scolaire. Toutefois, la participation des intervenants à ce projet de recherche pourrait engendrer une anxiété liée à la présence de la doctorante et/ou de l'assistant de recherche à titre d'observateur (s). À cet effet, nous tenons à vous informer que l'objectif du présent projet de recherche n'est pas d'évaluer la pratique en fonction de standards de performance, mais bien de mieux connaître et comprendre quelles sont, dans l'ensemble, les pratiques d'accompagnement scolaire de votre école.

Les données recueillies demeureront confidentielles et gardées sous clef, seuls les membres de l'équipe de recherche y ayant accès. Également, le nom et le groupe des intervenants seront attribués à un code et seule cette codification demeurera dans nos dossiers une fois la sélection aléatoire terminée. De plus, aucune information permettant d'identifier les intervenants ne sera transmise au coordonnateur ou à la direction de l'école. Les données seront conservées pour une durée de 5 ans après la fin de l'étude et seront détruites après cette période. Une fois le projet de thèse complété, vous serez invité à assister à une rencontre dans laquelle les résultats de la recherche seront discutés.

La participation de votre école est volontaire et si vous acceptez de participer à cette étude, vous pouvez mettre fin en tout temps à votre participation sans préjudice. Notez également que vous pouvez contacter les directeurs de la présente étude (voir au bas de ce formulaire) afin d'obtenir des informations supplémentaires quant aux questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et nous vous en remercions.

Je _____, direction de (nom de l'école), consens librement à ce que l'école participe au projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfait des

explications, précisions ou réponses que la doctorante ou l'assistant de recherche m'a fournies quant à ma participation au projet.

Direction de l'école

Date

Nathalie Lussier, M.Ps., psychologue, doctorante en psychologie de l'éducation
Université du Québec à Montréal/Direction de santé publique de Montréal
514-528-2400 *3608

Jean Bélanger, Ph.D., professeur au département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal 514-987-3000 *4256

Angèle Bilodeau, Ph.D., chercheure, Direction de santé publique de Montréal
Professeure adjointe, département de médecine sociale et préventive
Université de Montréal
514-528-2400 *3399

Modélisation des pratiques d'accompagnement scolaire en contexte de défavorisation

Formulaire de consentement**Observations des périodes d'accompagnement scolaire**

Nathalie Lussier, candidate au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, effectue présentement ses travaux de thèse sur les pratiques des intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Elle est supervisée par Jean Bélanger, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et par Angèle Bilodeau, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal et professeure au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal. L'objectif de l'étude, qui prend place dans un projet de recherche qui a été mené par l'Université du Québec à Montréal et par la Direction de santé publique de Montréal, vise à expliciter le développement de la pratique et les types d'interventions effectuées par les praticiens. En lien à ce projet doctoral, des données ont été recueillies de 2005 à 2007 dans deux territoires par le biais d'entrevues de groupe, soit dans (nom du quartier) qui offre le programme *Aide aux devoirs* du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et dans (nom du quartier), où ce service est offert par l'organisme communautaire (nom de l'organisme communautaire).

Vous êtes invité (e) à participer à la présente étude, qui s'inscrit en continuité avec le premier volet sur les entrevues de groupe. Votre participation consiste à consentir à ce que la doctorante et/ou un assistant de recherche observe le déroulement des ateliers d'accompagnement scolaire et les pratiques que vous mettez en place auprès des élèves. Les intervenants qui seront observés seront sélectionnés de façon aléatoire et seront contactés par la doctorante. Si vous acceptez de participer, vous serez observé (e) à deux reprises, chaque observation ayant une durée correspondant à la totalité d'une période d'accompagnement scolaire, soit d'environ 90 minutes. Après la période, quelques questions vous seront demandées, nécessitant environ 5 minutes. Aucun enregistrement de quelque type que ce soit (audio, vidéo) ne sera réalisé.

Les avantages découlant de votre collaboration à cette étude vous permettront de contribuer à favoriser la réussite scolaire des élèves, votre participation permettant de dégager des pistes

d'action les plus prometteuses quant au développement des pratiques d'accompagnement scolaire. Également, votre participation vous permettra, en fonction des résultats de recherche qui seront éventuellement partagés avec vous, d'identifier les dimensions de votre pratique qui sont particulièrement innovantes, de même que des pistes de réflexion permettant d'apporter des éléments nouveaux. Toutefois, votre participation à ce projet de recherche pourrait engendrer une anxiété liée à la présence de la doctorante et/ou de l'assistant de recherche à titre d'observateur (s). À cet effet, nous tenons à vous informer que l'objectif du projet de recherche n'est pas d'évaluer votre pratique au regard de standards de performance, mais bien de mieux connaître et comprendre quelles sont, dans l'ensemble, les pratiques d'accompagnement scolaire de votre institution.

Les données recueillies demeureront confidentielles et gardées sous clef, seuls les membres de l'équipe de recherche y ayant accès. Également, votre nom et votre groupe sera attribué à un code et seule cette codification demeurera dans nos dossiers une fois la sélection aléatoire des intervenants terminée. De plus, aucune information permettant de vous identifier ne sera transmise au coordonnateur, ni à la direction (de l'école ou de l'organisme communautaire). Les résultats de l'étude seront présentés en fonction de la pratique d'accompagnement scolaire de votre institution dans son ensemble et non selon la pratique que vous employez personnellement auprès des élèves. Les données seront conservées pour une durée de cinq ans après la fin de l'étude et seront détruites après cette période. Une fois le projet de thèse complété, vous serez invité à assister à une rencontre dans laquelle les résultats de la recherche seront discutés.

Votre participation est volontaire et si vous acceptez de participer à cette étude, vous pouvez mettre fin en tout temps à votre participation sans préjudice. Notez également que vous pouvez contacter les directeurs de la présente étude (voir au bas de ce formulaire) afin d'obtenir des informations supplémentaires quant aux questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et nous vous en remercions.

Je _____ consens librement à participer au projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfait des explications, précisions ou réponses que la doctorante ou l'assistant de recherche m'a fournies quant à ma participation au projet.

Signature du participant

Date

Nathalie Lussier, M.Ps., psychologue, doctorante en psychologie de l'éducation
Université du Québec à Montréal/Direction de santé publique de Montréal
514-528-2400 *3608

Jean Bélanger, Ph.D., professeur au département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal 514-987-3000 *4256

Angèle Bilodeau, Ph.D., chercheure, Direction de santé publique de Montréal
Professeure adjointe, département de médecine sociale et préventive
Université de Montréal
514-528-2400 *3399

Modélisation des pratiques d'accompagnement scolaire en contexte de défavorisation

Formulaire de consentement**Observations directes rencontres d'équipe**

Nathalie Lussier, candidate au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, effectue présentement ses travaux de thèse sur les pratiques des intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Elle est supervisée par Jean Bélanger, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et par Angèle Bilodeau, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal et professeure au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal. L'objectif de l'étude, qui prend place dans un projet de recherche qui a été mené par l'Université du Québec à Montréal et par la Direction de santé publique de Montréal, vise à expliciter le développement de la pratique et les types d'interventions effectuées par les praticiens. En lien à ce projet doctoral, des données ont été recueillies de 2005 à 2007 dans deux territoires par le biais d'entrevues de groupe, soit dans (nom du quartier) qui offre le programme *Aide aux devoirs* du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et dans (nom du quartier), où ce service est offert par l'organisme communautaire (nom de l'organisme communautaire).

Vous êtes invité (e) à participer à la présente étude, qui s'inscrit en continuité avec le premier volet sur les entrevues de groupe. Votre participation consiste à consentir à ce qu'un assistant de recherche assiste à une rencontre d'équipe d'une durée de 90 minutes.

Les avantages découlant de votre collaboration à cette étude vous permettront de contribuer à favoriser la réussite scolaire des élèves, votre participation permettant de dégager des pistes d'action les plus prometteuses quant au développement des pratiques d'accompagnement scolaire. Également, votre participation vous permettra, en fonction des résultats de recherche qui seront éventuellement partagés avec vous, d'identifier les dimensions de votre pratique qui sont particulièrement innovantes, de même que des pistes de réflexion permettant d'apporter des éléments nouveaux. Toutefois, votre participation à ce projet de recherche pourrait engendrer une anxiété liée à la présence de l'assistant de recherche à titre d'observateur. À cet

effet, nous tenons à vous informer que l'objectif du projet de recherche n'est pas d'évaluer votre pratique au regard de standards de performance, mais bien de mieux connaître et comprendre quelles sont, dans l'ensemble, les pratiques d'accompagnement scolaire de votre institution.

Les données recueillies demeureront confidentielles et gardées sous clef, seuls les membres de l'équipe de recherche y ayant accès. Également, aucune information qui permettrait de vous identifier ne sera conservée. Un code sera attribué et seule cette codification demeurera dans nos dossiers. De plus, aucune information permettant de vous identifier ne sera transmise à la direction de (nom de l'organisme communautaire). Les données seront conservées pour une durée de cinq ans après la fin de l'étude et seront détruites après cette période. Une fois le projet de thèse complété, vous serez invité à assister à une rencontre dans laquelle les résultats de la recherche seront discutés.

Votre participation est volontaire et si vous acceptez de participer à cette étude, vous pouvez mettre fin en tout temps à votre participation sans préjudice. Notez également que vous pouvez contacter les directeurs de la présente étude (voir au bas de ce formulaire) afin d'obtenir des informations supplémentaires quant aux questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et nous vous en remercions.

Je _____ consens librement à participer au projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfait des explications, précisions ou réponses que l'assistant de recherche m'a fournies quant à ma participation au projet.

Signature du participant

Date

Nathalie Lussier, M.Ps., psychologue, doctorante en psychologie de l'éducation
Université du Québec à Montréal/Direction de santé publique de Montréal
514-528-2400 *3608

Jean Bélanger, Ph.D., professeur au département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal 514-987-3000 *4256

Angèle Bilodeau, Ph.D., chercheure, Direction de santé publique de Montréal
Professeure adjointe, département de médecine sociale et préventive
Université de Montréal 514-528-2400 *3399

Modélisation des pratiques d'accompagnement scolaire en contexte de défavorisation

Formulaire de consentement**Observations directes rencontres d'équipe (enregistrement audio)**

Nathalie Lussier, candidate au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, effectue présentement ses travaux de thèse sur les pratiques des intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Elle est supervisée par Jean Bélanger, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et par Angèle Bilodeau, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal et professeure au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal. L'objectif de l'étude, qui prend place dans un projet de recherche qui a été mené par l'Université du Québec à Montréal et par la Direction de santé publique de Montréal, vise à expliciter le développement de la pratique et les types d'interventions effectuées par les praticiens. En lien à ce projet doctoral, des données ont été recueillies de 2005 à 2007 dans deux territoires par le biais d'entrevues de groupe, soit dans (nom du quartier) qui offre le programme *Aide aux devoirs* du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et dans (nom du quartier), où ce service est offert par l'organisme communautaire (nom de l'organisme communautaire).

Vous êtes invité (e) à participer à la présente étude, qui s'inscrit en continuité avec le premier volet sur les entrevues de groupe. Votre participation consiste à consentir à ce que la doctorante et/ou son assistant de recherche assiste et enregistre sur une bande audio les rencontres d'équipe, à deux reprises, chaque rencontre ayant une durée approximative de 80 minutes.

Les avantages découlant de votre collaboration à cette étude vous permettront de contribuer à favoriser la réussite scolaire des élèves, votre participation permettant de dégager des pistes d'action les plus prometteuses quant au développement des pratiques d'accompagnement scolaire. Également, votre participation vous permettra, en fonction des résultats de recherche qui seront éventuellement partagés avec vous, d'identifier les dimensions de votre pratique qui sont particulièrement innovantes, de même que des pistes de réflexion permettant d'apporter des éléments nouveaux. Toutefois, votre participation à ce projet de recherche pourrait

engendrer une anxiété liée à la présence de la doctorante et/ou son assistant de recherche à titre d'observateur. À cet effet, nous tenons à vous informer que l'objectif du projet de recherche n'est pas d'évaluer votre pratique au regard de standards de performance, mais bien de mieux connaître et comprendre quelles sont, dans l'ensemble, les pratiques d'accompagnement scolaire de votre institution.

Les données recueillies demeureront confidentielles et gardées sous clef, seuls les membres de l'équipe de recherche y ayant accès. Également, aucune information qui permettrait de vous identifier ne sera conservée. Un code sera attribué et seule cette codification demeurera dans nos dossiers. De plus, aucune information permettant de vous identifier ne sera transmise à la direction de (nom de l'organisme communautaire). Les données seront conservées pour une durée de cinq ans après la fin de l'étude et seront détruites après cette période. Une fois le projet de thèse complété, vous serez invité à assister à une rencontre dans laquelle les résultats de la recherche seront discutés.

Votre participation est volontaire et si vous acceptez de participer à cette étude, vous pouvez mettre fin en tout temps à votre participation sans préjudice. Notez également que vous pouvez contacter les directeurs de la présente étude (voir au bas de ce formulaire) afin d'obtenir des informations supplémentaires quant aux questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et nous vous en remercions.

Je _____ consens librement à participer au projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfait des explications, précisions ou réponses que la doctorante ou l'assistant de recherche m'a fournies quant à ma participation au projet.

Signature du participant

Date

Nathalie Lussier, M.Ps., psychologue, doctorante en psychologie de l'éducation
Université du Québec à Montréal/Direction de santé publique de Montréal
514-528-2400 *3608

Jean Bélanger, Ph.D., professeur au département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal 514-987-3000 *4256

Angèle Bilodeau, Ph.D., chercheure, Direction de santé publique de Montréal
Professeure adjointe, département de médecine sociale et préventive
Université de Montréal
514-528-2400 *3399

Modélisation des pratiques d'accompagnement scolaire en contexte de défavorisation

Formulaire de consentement (formations)

Nathalie Lussier, candidate au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, effectue présentement ses travaux de thèse sur les pratiques des intervenantes travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Elle est supervisée par Jean Bélanger, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et par Angèle Bilodeau, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal et professeure au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal. L'objectif de l'étude, qui prend place dans un projet de recherche qui a été mené par la Direction de santé publique de Montréal, vise à expliciter le développement de la pratique et les types d'interventions effectuées par les praticiennes. En lien à ce projet doctoral, des données ont été recueillies par le biais d'entrevues de groupe et prochainement, dans le cadre d'observations directes des ateliers.

La nature de la participation dans le présent contexte concerne plus précisément la formation donnée aux intervenantes en début d'année scolaire. Elle implique une présence de la doctorante à cette formation, à titre d'observatrice du contenu transmis par la formatrice. Dans ce cadre, la participation à cette étude permettra d'étayer le volet du développement de la pratique et de contribuer à la compréhension des pratiques des intervenantes. Les données recueillies demeureront confidentielles et gardées sous clef, seuls les membres de l'équipe de recherche y ayant accès.

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous pouvez mettre fin en tout temps à votre participation sans préjudice.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche et nous vous en remercions.

Je _____ consens librement à participer au projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfaite des explications, précisions ou réponses que la doctorante m'a fournies quant à ma participation au projet.

Signature de la participante

Date

Ateliers d'accompagnement scolaire (études dirigées)

Monsieur, madame,

La présente est pour vous informer que Nathalie Lussier, doctorante en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, assistera à deux périodes d'accompagnement scolaire auxquelles votre enfant participe. Elle effectue présentement ses travaux de doctorat sur les pratiques des intervenants travaillant dans les dispositifs d'accompagnement scolaire (études dirigées). Sa présence dans l'atelier de votre enfant consiste en l'observation de la pratique de l'intervenant, qui est en interaction avec les élèves. Ainsi, les données qui sont recueillies portent sur l'intervenant et aucune information ne sera collectée sur les élèves, mis à part leur nombre et la dynamique du groupe dans son ensemble. Également, la doctorante pourrait parfois être accompagnée d'un assistant de recherche. Aucune information ne sera recueillie qui permettrait d'identifier votre enfant. Aucun enregistrement de quelque type de que ce soit (audio, vidéo) ne sera effectué. Enfin, les données recueillies sur la pratique de l'intervenant demeureront confidentielles et gardées sous clef, seuls les membres de l'équipe de recherche y ayant accès.

Voici les dates auxquelles Nathalie Lussier sera présente dans l'atelier d'accompagnement scolaire de votre enfant :

N'hésitez pas à nous contacter pour obtenir toute information supplémentaire sur le projet de recherche ou quant aux questions touchant les responsabilités des chercheurs. Nathalie Lussier est supervisée par Jean Bélanger, professeur au département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et par Angèle Bilodeau, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal et professeure au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal.

Direction de l'organisme communautaire ou de l'école (dispositif institutionnel)

Jean Bélanger, Ph.D., professeur au département d'éducation et formation spécialisées

Université du Québec à Montréal 514-987-3000 *4256

Angèle Bilodeau, Ph.D., chercheure, Direction de santé publique de Montréal

Professeure adjointe, département de médecine sociale et préventive

Université de Montréal 514-528-2400 *3399

Nathalie Lussier, M.Ps., psychologue, doctorante en psychologie de l'éducation

Université du Québec à Montréal/Direction de santé publique de Montréal

514-528-2400 *3608

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Comité départemental d'éthique
Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique du département de psychologie, mandaté à cette fin par l'Université du Québec à Montréal, a examiné le protocole de recherche suivant:

Étudiante : Nathalie Lussier

Directeur : Jean Bélanger

Département : Psychologie

Titre : Modélisation des pratiques d'accompagnement scolaire en contexte de défavorisation

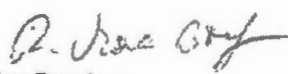
Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond entièrement aux normes établies par la "Politique institutionnelle de déontologie" de l'UQAM.

Le projet est jugé recevable sur le plan éthique.

Membres du Comité:

NOM	POSTE OCCUPÉ	DÉPARTEMENT
Mara Brendgen	Professeure	Psychologie
Véronique Lussier	Professeure	Psychologie
Catherine Amiot	Professeure	Psychologie
Maryvonne Merri	Professeure	Psychologie

18 février 2009
Date


Mara Brendgen
Présidente du comité départemental

Engagement à la confidentialité

Par la présente, je, soussigné(e) Rachid Terribay m'engage solennellement à :

Secteur : _____
Ressources : _____
Payer : _____

Je ne pas tenter d'obtenir ou d'utiliser des données, des renseignements ou des documents nominatifs (« renseignements nominatifs ») qui ne sont pas expressément nécessaires à l'accomplissement des tâches qui me sont confiées par la Direction de santé publique, ni de les recueillir pour un usage futur, ni de les utiliser à des fins autres que celles pour lesquelles ils ont été recueillis.

Il s'agit du critère de nécessité. Une fois qu'il est établi que les renseignements sont nécessaires, ils ne doivent être accessibles qu'aux personnes autorisées à les consulter et rendre accessibles les renseignements nominatifs qu'aux personnes autorisées par la Direction de santé publique à les consulter.

Je rendre toutes les précautions et les mesures de sécurité raisonnables ou requises pour préserver le caractère confidentiel des données ou des renseignements nominatifs auxquels je pourrais avoir accès.

Les mesures de sécurité requises sont, entre autres, que tous les dossiers contenant des renseignements nominatifs doivent être rangés dans un classeur verrouillé en mon absence, les données électroniques ne doivent jamais être laissées à l'écran. Il est interdit d'amener chez moi des documents papiers ou électroniques contenant des renseignements nominatifs, sauf avec autorisation du responsable de projet pour les travailleurs externes, ni de me les transmettre par courriel et de ne jamais jeter à la poubelle des documents contenant des renseignements nominatifs sans les avoir déchiquetés.

Je ne pas donner accès à des personnes non habilitées de façon expresse par la Direction de santé publique, ne pas divulguer les renseignements nominatifs auxquels je pourrais avoir accès dans le cadre de mon travail, ni même d'informer ces personnes de l'existence de tels renseignements, sauf si la divulgation est exigée par la loi, pourvu que, le cas échéant, j'avise la Direction de santé publique sans délai de cette exigence.

Si vous recevez une demande d'accès à des renseignements nominatifs par une personne extérieure à la Direction de santé publique, si vous êtes incertain quant au caractère nominatif d'un renseignement donné ou obtenu dans le cadre de votre travail ou quant à la nécessité d'obtenir ou d'utiliser un renseignement nominatif, veuillez acheminer la demande ou consulter l'archiviste responsable.

Toute personne qui enfreint les dispositions de son engagement à la confidentialité ou les dispositions de la politique de protection des données s'expose à des mesures disciplinaires ou administratives, en fonction de la gravité et des conséquences de son geste. Ces mesures peuvent inclure la suspension des privilèges relatifs à l'accès aux actifs informationnels, la réprimande, la suspension ou le congédiement.

Rachid Terribay
Signature
18-02-2009
Date

[Signature]
Témoign
18 février 09
Date

APPENDICE O

OUTILS DU DISPOSITIF À BASE COMMUNAUTAIRE

Rôles et responsabilités des intervenantes

1. Donne une collation.
2. Prend la présence des élèves à chaque séance d'études.
3. Veille à l'application du code de vie de l'école durant la période d'études.
4. Soutient les élèves lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés qui les empêchent de poursuivre leur travail scolaire.
5. Complète, s'il y a lieu, la période d'études par des activités éducatives, complémentaires, langagières et hors programmes après entente avec la direction de l'école.
6. Veille à la propreté, à la sécurité et au bon état des lieux après la période d'utilisation.
7. Communique aux parents toute information susceptible d'aider l'élève à profiter au maximum de sa période d'études.
8. Préviens la direction de l'école de tout incident majeur susceptible d'entraver de manière sérieuse le bon fonctionnement de son service.
9. Communique au professeur toute information susceptible d'aider l'élève à profiter au maximum de sa période d'études.
10. Assure le suivi de l'élève :
 - ☒ tableau de bord
 - ☒ tableau de motivation
 - ☒ agenda
11. Participe aux réunions d'équipe à la fin de l'atelier.

Messages d'encouragement et Télégrammes «Bonnes nouvelles»

Bravo, je suis fière de toi!



Continue tes beaux efforts!



Courage, même si ce n'est pas facile...



Tu es une vraie championne! Tu es un vrai champion!



C'est génial ce que tu fais!



Je te trouve vraiment super!



Bravo, tu es toujours à ton affaire!



Sors de la lune, je m'ennuie de toi...



Sois plus attentive, ça peut t'aider. Soit plus attentif, ça peut t'aider.



Hou, hou! Reviens avec nous!



Je suis certaine que tu peux faire mieux!



Allons, un petit effort!



Je sais que ce n'est pas facile...



Je savais que tu étais capable!



Tu vois, les efforts, c'est payant!



Allons, ne te décourage pas...



Quel courage!



Encore un petit effort...



Tu vois, ce n'était pas si difficile!



Encore un petit effort, tu vas y arriver

FICHE D'IDENTIFICATION DES BESOINS SOUTIEN SCOLAIRE

Nom de l'élève _____ Classe _____
 Nom du professeur(e) _____

A. Profil académique de l'élève besoin d'aide en :

Français

- | | | |
|-----------------------|-----------|-----------|
| • Ecriture | oui _____ | non _____ |
| • Lecture - sons | oui _____ | non _____ |
| Communication verbale | oui _____ | non _____ |
| • Calligraphie | oui _____ | non _____ |
| • Conjugaison | oui _____ | non _____ |

Mathématiques

- | | | |
|---------------------------|-----------|-----------|
| • nombres | oui _____ | non _____ |
| • géométrie/mesure | oui _____ | non _____ |
| • résolution de problèmes | oui _____ | non _____ |

B. Apprentissages de l'élève

- | | étudie | peu | bien | très bien |
|-----------------------------|---------|-----|------|-----------|
| • Leçons | réalise | peu | bien | très bien |
| • Devoirs | | peu | bien | très bien |
| • Organisation | | peu | bien | très bien |
| • Compréhension de la tâche | | peu | bien | très bien |

C. Commentaires du professeur(e)

MON CONTRAT**• JE SUIS RESPONSABLE DE MON APPRENTISSAGE.**

- Je fais bien mes travaux.
- J'étudie le mieux possible.
- Je suis toujours occupé(e) à apprendre, à me perfectionner.
- « *Je n'ai rien à faire* », ça n'existe pas à l'atelier.
- Je termine mes travaux scolaires à la maison.

• JE RÉFLÉCHIS AVANT D'AGIR.

- Je connais les règles nécessaires au bon fonctionnement de l'atelier :
 1. J'ai tout mon matériel.
 2. Je travaille calmement à ma place.
 3. Je lève la main pour prendre la parole.
 4. Je respecte les autres dans mes paroles et dans mes gestes.
 5. Je prends soin de mon environnement.
- Je m'engage à respecter ce code de vie.

Pour démontrer le sérieux de mon engagement, je signe ce contrat.

ÉLÈVE _____

INTERVENANT(E) _____

DATE : _____

Tableau d'autonomie

🕯 **MOI-MEME**

Je lis les consignes, je revois mes notes de classe, ...

🕯 **LE DEBROUILLARD**

Je consulte le matériel : dictionnaire, grammaire, ...

🕯 **PARTENAIRE**

Je consulte celui ou celle qui l'a déjà fait ou compris.

☞ **L'INTERVENANT OU L'INTERVENANTE**



Je m'évalue moi-même






Aujourd'hui, j'ai bien travaillé aux ateliers. Je colorie le bon carré.

	TOUT L'ATELIER	<input type="checkbox"/>	
LUNDI	PRESQU'EN ENTIER	<input type="checkbox"/>	<i>🦋 collation</i>
	LA MOITIE	<input type="checkbox"/>	<i>🦋 application au travail</i>
	TRES PEU	<input type="checkbox"/>	<i>🦋 respect de mon objectif</i>
	TOUT L'ATELIER	<input type="checkbox"/>	
MARDI	PRESQU'EN ENTIER	<input type="checkbox"/>	<i>🦋 collation</i>
	LA MOITIE	<input type="checkbox"/>	<i>🦋 application au travail</i>
	TRES PEU	<input type="checkbox"/>	<i>🦋 respect de mon objectif</i>

	TOUT L'ATELIER	<input type="text"/>	
MERCREDI	PRESQU'EN ENTIER	<input type="text"/>	✎ <i>collation</i>
	LA MOITIE	<input type="text"/>	✎ <i>application au travail</i>
	TRES PEU	<input type="text"/>	✎ <i>respect de mon objectif</i>
	TOUT L'ATELIER	<input type="text"/>	
JEUDI	PRESQU'EN ENTIER	<input type="text"/>	✎ <i>collation</i>
	LA MOITIE	<input type="text"/>	✎ <i>application au travail</i>
	TRES PEU	<input type="text"/>	✎ <i>respect de mon objectif</i>

Semaine du

Ton Nom

CONSIGNES	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
J'ai tout mon matériel 				
Je garde silence 				
Je travaille calmement à ma place 				
Je lève la main pour prendre la parole 				
Je respecte les autres en paroles et en gestes 				

Cadre théorique d'une fiche de réflexion

SCHEME DES OPERATIONS DE LA CONNAISSANCE INTENTIONNELLE	PLAN D'ACTION
Ce que je fais quand j'apprends.	Ce que je fais quand j'apprends un nouveau comportement.
EXPERIENCE <ul style="list-style-type: none"> ✎ Je regarde et j'observe. ✎ J'entends, je goûte, je touche et je palpe. ✎ Je sens, j'éprouve des sentiments, j'imagine. ✎ Je me rappelle, je me représente les objets connus. ✎ Je recueille des données de première main. ✎ Je trouve des données traitées. 	QU'EST-CE QUE J'AI FAIT? <ul style="list-style-type: none"> ✎ L'enfant nomme ce qu'il a fait. ✎ Je comprends ce que j'ai fait.
COMPREHENSION <ul style="list-style-type: none"> ✎ Je cherche, je fais des liens. ✎ Je classe mes données, je saisis. ✎ Je me fais une idée, j'établis des relations. ✎ Je nomme ce que je connais. ✎ Je m'exprime et je comprends bien. 	JE COMPRENDS CE QUE J'AI FAIT <p>L'enfant décrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✎ la séquence d'action (avant, pendant et après); ✎ le contexte (émotif, personnes présentes, temps de la journée, activités);

✎ J'élabore, je formule des hypothèses.

JUGEMENT

✎ Je réfléchis, je vérifie, je cherche à valider.

✎ Je prouve, je vérifie, je compare.

✎ Je pèse le vrai et le faux.

✎ J'affirme, je discerne.

✎ Je donne mon assentiment.

✎ Je reconnais ce qui est bon.

DECISION

✎ J'agis, je décide, je choisis.

✎ J'exécute, j'assume mes choix.

✎ Je prends mes responsabilités.

✎ Je délibère, je prends parti.

ACTION

✎ J'agis comme une personne responsable.

✎ l'impact (sur moi, autrui, tâche, environnement);

✎ le lien avec le code de vie.

JE JUGE CE QUE J'AI FAIT

Est-ce bon :

✎ en relation avec les règles du code de vie?

✎ en relation avec les valeurs du code de vie (respect de soi, d'autrui, coopération, production, respect de l'environnement)?

À L'AVENIR, JE DECIDE DE ...

Choix d'un nouveau comportement, engagement et signature.

J'AGIS

✎ J'actualise un nouveau comportement responsable.

Fiche de réflexion

Date : _____

Cette fiche peut être utilisée par la parole, l'écriture ou le dessin.

1. JE NOMME CE QUE J'AI FAIT.	2. J'EXPLIQUE CE QUE J'AI FAIT.
3. COMMENT JE ME SENS? <input type="checkbox"/> triste <input type="checkbox"/> gênée, gêné <input type="checkbox"/> seule, seul <input type="checkbox"/> coupable <input type="checkbox"/> indifférente, indifférent <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> en colère	4. JE REPARERAI MON GESTE DE LA FAÇON SUIVANTE :

*Signature de l'élève*_____
Signature d'un parent

Tableau de bord

Nom :

Adresse :

No. de téléphone :

Nom du parent responsable :

Classe :

Nom du professeur :

<i>DATE</i>	<i>POINTS FORTS</i>	<i>POINTS A AMELIORER</i>

«Ensemble pour l'enfant»

PARTAGE DES TACHES PARENTS-INTERVENANT

Attendu que les parents sont les premiers responsables des devoirs et de leçons de leur enfant et, qu'en ce sens, ils doivent s'assurer que tout est terminé pour le lendemain :

TRAVAIL DE L'INTERVENANT (E)

TRAVAIL DU PARENT

- ☒ S'occuper de la collation
- ☒ Animer une période d'études d'une heure
- ☒ Observer les progrès de votre enfant et noter ses forces
- ☒ Rencontrer l'enseignant pour mieux aider votre enfant et avoir des trucs
- ☒ Vous téléphoner pour vous parler de ce que vit votre enfant aux ateliers
- ☒ Vous laisser un message dans l'agenda pour vous indiquer comment ça s'est passé et vous indiquer ce qui reste à faire
- ✧ Message à l'agenda :
 - Initialer quand tout est complété
 - «à compléter»
 - «à revoir» (quant il s'agit de leçons)
 - «à refaire» (quant il s'agit des devoirs)
 - «à vérifier»

- ☒ Consulter l'agenda pour savoir si le moniteur vous a écrit un mot
- ☒ Aider votre enfant à compléter ses leçons ou ses devoirs, s'il y a lieu
- ☒ Indiquer vos disponibilités pour qu'on puisse vous rejoindre facilement
- ☒ Avertir quand l'enfant va s'absenter
- ☒ Si vous avez des difficultés à aider, communiquer avec l'intervenant de votre enfant au moyen de l'agenda ou en laissant un message téléphonique à l'école

Propositions de messages pour la campagne d'idées positives

Forces

Points à améliorer

C'est agréable de travailler avec toi.
Tu es travaillant.
Tu es attentif.
Tu es un élève sérieux.
Tu coopères beaucoup.
Tu es très autonome.
Tu fournis un effort constant.

Tu es très sociable.
Tu as une bonne méthode de travail.
Tu montres de la bonne volonté.
Tu respectes les autres.
Progrès digne de mention.

Tu es un élève responsable.
Mémoire exceptionnelle.
Goût de collaborer.
Attitude positive face aux difficultés.

Soigner la présentation de tes travaux.
Mettre plus d'ardeur dans tes études.
Fournir plus d'efforts.
Augmenter ta concentration.
Travailler sans déranger les autres.
Améliorer ton comportement.
Être plus persévérant devant les difficultés.
Respecter les autres dans tes paroles.
Travailler sans perdre de temps.
Respecter les règles.
Application dans les devoirs et leçons.
Méthode de travail à modifier. Méthode d'étude à améliorer.
Ponctualité.

La rencontre avec les parents

	<i>TACHES</i>	<i>DATE</i>	<i>COCHEZ UNE FOIS LA TACHE COMPLETEE</i>
<i>AVANT</i>	Mise à jour des fiches d'identification avec les enseignants - verbalement ou par le biais du pigeonier		
	Vérifier auprès des enseignants quels sont les enfants des ateliers qui ne terminent pas les devoirs et les leçons à la maison		
	Distribuer la lettre d'invitation		
	Résumer les tableaux de bord		
	Préparer les diplômes		
	Recevoir les coupons-réponses		
	Remettre les diplômes aux enfants individuellement, parler des forces et des points à améliorer		
	Préparer les messages de félicitations pour les parents		
	Confirmer la rencontre avec tous les parents (ceux des coupons-réponses et les autres)		
<i>PENDANT</i>	Rencontre :		
	Parler des forces et des points à améliorer		
	Remettre le message de félicitations		
	Vérifier, avec les parents concernés, la raison pour laquelle les enfants n'ont pas terminé les devoirs et les leçons		
	Offrir le soutien à domicile		
	Compléter la liste des numéros de téléphone d'urgence		
<i>APRES</i>	Rappeler les parents non vus pour la campagne de messages positifs		
	Remettre aux enfants le message de félicitations		

Compte rendu de la rencontre

NOM DE

L'INTERVENANT:

GROUPE :

NOMBRE DE PARENTS QUI ONT REPONDU A L'INVITATION :

NOMBRE DE PARENTS QUI SONT VENUS A LA RENCONTRE :

✧ en après-midi :

✧ en soirée :

NOMBRE D'APPELS TELEPHONIQUES :

COMMENTAIRES :

SUIVI DES CONTACTS

NOM DE L'ÉCOLE

NOM DE L'ENFANT

DATE	Info obtenue lors de l'appel aux parents	Info obtenue lors du contact avec l'enseignant(e)	Raisons de l'échange
			Ex : campagne de messages positifs, ajustements, questionnements.

Nom de l'intervenant(e) :

Canovas de la première entrevue à domicile

NOM ET PRENOM DE L'ENFANT

(pseudonyme):

NOM DU PARENT

(pseudonyme):

TELEPHONE :

AUTRES :

ÉTAPES DE LA PREMIERE RENCONTRE A DOMICILE

✧ **PRESENTEZ-VOUS AUX PARENTS**

✧ **INFORMEZ-LES DU TRAVAIL QUE VOUS FAITES AVEC LEUR ENFANT EN ATELIER**

✧ **DISCUTEZ AVEC LE PARENT DE SON VECU AVEC L'ENFANT QUANT A LA FAÇON
DONT SE PASSE LA PERIODE D'ETUDES A LA MAISON**

☒ Aménagement : cuisine, salon, chambre, bureau

☒ Responsable de l'enfant durant la période d'étude : mère, père, frère, sœur,

☒ Relation avec l'enfant

→ Il demande constamment de l'aide

→ Il ne veut pas qu'on s'en occupe

→ Il reporte toujours son travail à plus tard

→ Il ne veut pas m'écouter

☒ Ses réussites et les difficultés

→ Il est discipliné

→ Il est concentré

→ Il est intéressé à son travail scolaire

→ Il est centré sur sa tâche

- Il prend tout le temps nécessaire à faire son travail scolaire
- Il est autonome

✧ **INFORMEZ-VOUS AUPRES DU PARENT DE SON VECU A L'ECOLE ET DE SON RAPPORT AUX DEVOIRS ET AUX LEÇONS LORSQU'IL AVAIT L'AGE DE SON ENFANT**

- Il se trouvait bon ou plus ou moins bon en classe
- Il était bon ou moins bon dans une matière en particulier (français, maths, etc.)
- Il avait une bonne ou moins bonne relation avec ses professeurs
- Il était discipliné ou plutôt dissipé
- Il aimait beaucoup ou plus ou moins l'école
- Il était solitaire ou plutôt social
- Il était régulier ou plutôt irrégulier dans son travail scolaire
- Il était intellectuel ou plutôt manuel
- Il était encouragé ou plus ou moins supporté par ses parents
- Il était encouragé ou plus ou moins supporté par ses professeurs

✧ **DEMANDEZ AU PARENT S'IL A UN PROJET SCOLAIRE POUR SON ENFANT**

- Il souhaite que son enfant étudie longtemps
- Il souhaite que son enfant fasse des études supérieures (cégep ou université) ou des cours de métiers (études techniques ou de niveau professionnel)
- Il souhaite que son enfant complète au moins son secondaire V
- Il ne sait pas
- L'enfant fera bien ce qu'il voudra
- Qu'il finisse année, une année à la fois
- Qu'il aille plus loin que moi, qu'il soit plus instruit que moi
- Qu'est-ce que ça donne l'école s'il n'a pas de job au bout?

✧ **DEMANDEZ QUELLE AIDE IL ATTEND DE NOUS POUR UN RETOUR PROGRESSIF A LA MAISON**

- Il veut avoir des trucs concrets
- Il veut savoir comme discipliner son enfant (horaire, espace)
- Il veut motiver son enfant
- Il veut avoir des trucs pour comprendre le programme scolaire de son enfant
- Il veut changer ses propres attitudes
- Il veut se sentir meilleur
- Il comprend plus ou moins pourquoi nous sommes là
- Il veut que son enfant soit encore plus autonome

✧ **DEMANDEZ AU PARENT LA PERCEPTION QU'IL A D'UNE PERIODE D'ETUDES EFFICACE ET REUSSIE A LA MAISON**

- L'enfant est autonome et je n'ai qu'à vérifier son travail
- L'enfant travaille dans le calme à un endroit précis dans la maison et je le supervise du coin de l'oeil
- Je reformule ses questions pour qu'il trouve lui-même la réponse à ses questions
- Les devoirs ça sert à rien
- Quelqu'un viendrait régulièrement à la maison pour l'aider
- Qu'il fasse seul ses devoirs (pas de téléphone, ni d'amis à la maison)
- Quelqu'un me montre comment faire

✧ **DEMANDEZ AU PARENT LA PERCEPTION QU'IL A DE SA PROPRE COMPETENCE PARENTALE A GERER LA PERIODE D'ETUDES**

- Je me fais écouter ou je ne me fais pas écouter
- Je comprends ou bien, je ne comprends rien au programme scolaire ou aux devoirs

- Je suis capable ou incapable de l'aider
- Je suis trop autoritaire
- Je perds patience
- J'ai de la difficulté à comprendre pourquoi c'est important les devoirs
- Je souhaiterais apprendre des trucs pour l'aider
- Je voudrais une aide dans une matière en particulier

✧ **DEMANDEZ AU PARENT CE QU'IL VOUDRAIT OU TROUVERAIT REALISTE
D'APPRENDRE OU DE MODIFIER EN PRIORITE A L'EGARD DE SES COMPETENCES
PARENTALES**

✧ **PLANIFIEZ AVEC LE PARENT UN PLAN DE RENCONTRE QUI LUI SEMBLE
APPROPRIE A SES OBJECTIFS**

Journal de bord - Intervention familiale

SUPERVISION

DATE :

DE :

BESOINS :

NOM (pseudonyme)

VISITE

DATE :

:

NO.:

NOUVELLES

INFORMATIONS :

TECHNIQUES UTILISEES ET

IMPACT :

ÉMOTIONS / SENTIMENTS RESENTIS ENVERS LES CLIENTS (CONTRE-TRANSFERT)

TACHES ET/OU**OBJECTIFS :**

SATISFACTION:

PROCHAINE**RENCONTRE :**

COMMENTAIRES:

COMMENTAIRES DU**SUPERVISEUR :**

Journal de bord - Intervention familiale

DATE :	_____	RENCONTRE N° :	_____
NOM DE L'ENFANT :	(pseudonyme) _____	DUREE :	_____
CLASSE :	_____	NOM DU PARENT :	(pseudonyme) _____



OBJECTIF(S) TRAVAILLE(S)

MOYENS UTILISES

MOTIVATION, ATTITUDE ET COMPORTEMENT

DIFFICULTES RENCONTREES

OBSERVATIONS LIBRES

PROCHAINS OBJECTIFS ET REAJUSTEMENTS (S'IL Y A LIEU)

Schéma concernant le bilan de l'intervention familiale

(A L'INTENTION DES INTERVENANTS (ES) QUI INTERVIENNENT A DOMICILE)

1. OBJECTIFS DE L'INTERVENTION

- a) Les objectifs concernant le ou les parent(s)
- b) Les objectifs concernant le ou les enfant(s)
- c) Les objectifs concernant la famille

2. ROLE DE L'INTERVENANT

→ Les attitudes de l'intervenant :

- a) sur le plan personnel
- b) sur le plan de la relation d'aide auprès des parents et de l'enfant
- c) sur le plan du respect des valeurs institutionnelles (J.P.P., école, réseau communautaire)

3. DEROULEMENT DE L'INTERVENTION

- a) Identifier en fonction de la typologie de la famille
- b) Quelles stratégies d'intervention ont été les plus efficaces?

Stratégies suggérées :

- Modeling
- Coaching
- Stratégie mixte
- c) Difficultés rencontrées

4. RESULTATS

- a) Au niveau de l'enfant
- b) Au niveau du parent
- c) Au niveau de l'école
- d) Au niveau du milieu social
- e) Recommandations

5. PROCESSUS DE SUPERVISION

Vous êtes invités à noter un message particulier sur la supervision collective si vous le désirez.

Note : Ce schéma sert de guide aux intervenants(es) à domicile afin qu'ils (elles) puissent rédiger un bilan annuel pour chacune des familles desservies.

OUTIL FACILITANT LE BILAN DE FIN D'ANNÉE POUR L'INTERVENTION FAMILIALE

OBJECTIFS :

- Faire un bilan de l'année avec le parent.
- Connaître l'impact des rencontres à domicile sur ses attitudes et ses comportements à l'égard du suivi scolaire de son enfant.

DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE :

1. présenter l'objectif de la rencontre.
2. faire un tour d'horizon des différentes activités vécues durant l'année scolaire avec l'enfant et avec le parent.
3. demander au parent les progrès qu'il a observés chez son enfant depuis qu'il participe aux rencontres à domicile.
4. demander au parent d'indiquer le progrès le plus remarquable qu'il ait observé chez son enfant (N.B. : cette indication pourra être inscrite sur le diplôme qui sera remis à l'enfant à la fin des ateliers).
5. s'adresser directement au parent et lui demander les changements qu'il a observés chez lui par rapport à ses propres attitudes et comportements à l'égard du suivi scolaire de son enfant depuis le début des rencontres à domicile.

QUESTIONNAIRE AU PARENT :

1. Quels progrès avez-vous chez votre enfant depuis qu'il participe aux rencontres à domicile ?

2. Quel progrès de votre enfant est, selon vous, le plus remarquable?

3. Que retenez-vous de l'expérience que nous avons vécue ensemble (contacts téléphoniques fréquents, fête, rencontres à l'école, visite aux ateliers, communication régulière via l'agenda, rencontre à la maison)?

4. Avez-vous personnellement changé d'attitudes ou de comportements envers votre enfant pendant la période d'études à la maison parce que nous communiquons régulièrement avec vous?

OU

Parce que nous communiquons régulièrement avec vous, et cela a-t-il changé quelque chose chez vous, dans votre comportement ou vos attitudes?

Exemples de réponses

Comparativement au début de l'année, je...

(Réponses relatives à l'**attitude générale**)

- suis plus **détendu** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **patient** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **intéressé** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **enthousiaste** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **confiant** dans la capacité de mon enfant;
- suis plus **confiant en ma capacité d'aider** mon enfant durant la période d'études à la maison;
- suis plus **positif** par rapport à la capacité de mon enfant;
- suis plus **positif** par rapport à ce que vit mon enfant à l'école;

(Réponses relatives aux **attitudes favorables à l'encadrement** de l'enfant durant période d'études à la maison).

Comparativement au début de l'année, je...

- suis plus **strict** sur l'horaire, la qualité du travail, la propreté du travail;
- suis plus **motivé** à aider mon enfant;
- suis plus à **l'écoute** des besoins de mon enfant;
- **encourage** mon enfant;
- suis plus **disponible** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **présent** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **respectueux** de son temps de travail;
- suis plus **attentif** aux difficultés particulières de mon enfant;
- **accorde** plus d'importance à toutes les matières;
- etc.

(Réponses relatives aux **comportements favorables à l'encadrement** de l'enfant durant période d'études à la maison).

Comparativement au début de l'année, je...

- consulte l'agenda pour connaître le travail à faire;
- réfère aux notes écrites par l'intervenant ou l'enseignant pour aider mon enfant;

- utilise l'agenda pour communiquer avec l'intervenant ou l'enseignant;
- réserve un temps précis pour aider mon enfant dans ses travaux;
- organise un espace précis dans la maison pour le travail scolaire;
- porte une attention particulière au climat (par exemple : je ferme la télévision);
- incite les autres membres de la famille à respecter le temps de travail et le calme nécessaire à l'étude;
- aide plus mon enfant dans les matières où il a de la difficulté;
- pose des questions sur le travail;
- l'aide à trouver lui-même la réponse;
- demande de reformuler les problèmes lorsqu'il ne comprend pas;
- demande de m'expliquer dans ses mots les travaux à faire;
- demande de l'aide pour mieux comprendre les matières et le programme.
- etc.

(Réponses relatives au **développement d'un intérêt pour le fait scolaire** à la maison).

Comparativement au début de l'année, **je...**

- vais à l'école pour chercher les bulletins;
- téléphone à l'intervenant pour avoir des nouvelles de mon enfant;
- collabore avec l'intervenant pour améliorer le travail scolaire de mon enfant;
- pose plus de questions à mon enfant sur ce qu'il a fait dans la journée;
- pose plus de questions à mon enfant sur ce qu'il a appris dans la journée;
- suis plus positif lorsque je parle de l'école devant mon enfant;
- demande à mon enfant d'utiliser ses connaissances pour aider dans la maison (écrire une liste d'épicerie, mesurer une fenêtre, etc.);
- joue avec lui à des jeux éducatifs (ex : jeux de société, combat de mots);
- lis avec mon enfant (journal, bande dessinée ou autre);
- etc.

En un mot, quel mot décrirait le mieux, pour vous, la relation que vous avez actuellement avec votre enfant durant la période d'études?

APPENDICE P

LISTE DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

LISTE DES DOCUMENTS RECUEILLIS

Dispositif institutionnel

- Bilans de fin d'année (31p.)
- *Description d'emploi du moniteur ou monitrice pour le service d'études dirigées au primaire.* (1p.)
- *Des « petits moyens » pour aider en classe, dans l'école les élèves qui ont des problèmes de comportement* (4p.)
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de soutien à l'école montréalaise.* Coup d'œil sur l'aide aux devoirs. Document de travail, Montréal (4p.)
- Pistes de réflexion destinées aux moniteurs/monitrices (3p.)
- Site Internet du CSSS de la communauté de ce dispositif

Dispositif à base communautaire

- Bilans de fin d'année du dispositif 2005-2006/2006-2007/2007-2008/2008-2009.
- 2005-2006 (80p.)
- 2006-2007 (92p.)
- 2007-2008 (105p.)
- 2008-2009 (87p.)

- Daher, Pierre (1999). Protocole de collaboration entre YYY¹⁷ et le conseil multidisciplinaire des écoles (3 p.)
- Daher, Pierre (2003). Code d'éthique (11 p.)
- Daher, Pierre (2004). YYY: Les relations avec la Direction de la protection de la jeunesse (9 p.)
- Instruments utilisées par les intervenantes (p.ex. fiches de réflexion, protocole de rencontres avec les parents) (27p.)
- Notes personnelles du formateur en gestion de groupe : *Aide aux devoirs et leçons, une approche en gestion de groupe*. (51p.)
- Pamphlet promotionnel du dispositif (6p.)
- Site Internet du dispositif à base communautaire
- Site Internet du CSSS Lucille-Teasdale

¹⁷ Pour des motifs de confidentialité, ces documents sont dénominalisés.

APPENDICE Q

TABLEAUX DES RÉSULTATS

Tableau Q. 1

Moyennes, proportions et autres statistiques descriptives des filles et des garçons en fonction des deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportion entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy/gr	Proportion	Min	Max	ÉT	F	p
Nb de filles	DI ¹	10	5,90	51,30%	2	10	2,77		
	DBC	14	3,29	64,90%	2	7	1,82		
	Total	24	4,38	56,80%			2,57		
Nb de garçons	DI ¹	10	5,60	48,70%	0	9	3,34		
	DBC	14	1,79	35,30%	0	5	1,63		
	Total	24	3,38	43,60%			3,09	0,94	0,35

Tableau Q. 2

Moyennes et autres statistiques descriptives sur la durée des ateliers (minutes) selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Durée des ateliers (min)	DI ¹	10	73,80	3,46	60	78		
	DBC	14	70,14	7,90	58	85		
	Total	24	71,97	6,58			1,37	0,19

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Tableau Q. 3

Moyennes et autres statistiques descriptives de la durée de la présence de la coordonnatrice (minutes) selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Durée (min) de la présence coordonnatrice	DI ¹	10	2,90	1,60	1	6		
	DBC	12	6,50	9,08	1	27		
	Total	22	7,75	4,15			0,98	0,34

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Tableau Q. 4

Fréquences et proportions de la présence de l'enseignant dans les ateliers et des interactions de l'enseignant avec l'intervenante en fonction des deux dispositifs et tests des différences de proportions corrigés pour effet de plan sur les différences de proportions entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Oui	Non	ÉT	F	p
Présence enseignant	DI ¹	10	6 (60,00%)	4 (40,00%)	0,52		
	DBC	14	9 (64,23%)	5 (35,71%)	0,50		
	Total	24	15 (62,50%)	9 (37,50%)	0,50	0,02	0,88
Interactions enseignant-intervenante	DI	6	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0,52		
	DBC	9	8 (88,89%)	1 (11,11%)	0,33		
	Total	15	12 (80,00%)	3 (20,00%)	0,41	1,20	0,30

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Tableau Q. 5

Moyennes et autres statistiques descriptives de la durée de la période précédant les tâches scolaires et de la durée des tâches scolaires selon les deux dispositifs et tests *t* corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	t	p
Durée (min) de la période précédant les tâches scolaires	DI ¹	10	12,70	6,06	6	23		
	DBC	14	15,57	4,77	9	29		
	Total	24	14,38	5,41			-1,04	0,32
Durée (min) tâches scolaires	DI	10	49,50	14,47	23	68		
	DBC	14	47,43	7,62	27	68		
	Total	24	48,29	10,76			0,37	0,71

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Tableau Q. 6

Fréquences et proportions sur la présence de l'annonce (ou l'affichage) d'un plan de la période selon les deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportions entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Oui	Non	ÉT	<i>F</i>	<i>p</i>
Annonce d'un plan de la période	DI ¹	10	5 (50,00%)	5 (50,00%)	0,53		
	DBC	14	9 (64,29%)	5 (35,71%)	0,50		
	Total	24	14 (57,15%)	10 (41,67%)	0,50	0,35	0,57

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Tableau Q. 7

Moyennes et autres statistiques descriptives sur la présence de distractions extérieures selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Distractions ²	DI ¹	10	2,40	0,97	1	3		
	DBC	14	2,71	0,47	2	3		
	Total	24	2,58	0,72			0,80	0,44

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Item mesuré avec une échelle de Likert de 0 à 3, la cote 0 indiquant que les distractions sont très présentes et la cote 3 signifiant que les distractions sont absentes

Tableau Q. 8

Fréquences et proportions sur la disposition des élèves en travail de groupe et en travail individuel selon les deux dispositifs et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur les différences de proportions entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Individuel	De groupe	ÉT	F	p
Travail individuel ou de groupe	DI ¹	10	5 (50,00%)	5 (50,00%)	0,53		
	DBC	14	9 (64,29%)	5 (37,71%)	0,50		
	Total	24	14 (58,33%)	10 (41,67%)	0,50	0,35	0,57

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

Tableau Q. 9
Moyennes et autres statistiques descriptives sur les items de l'échelle des pratiques académiques selon les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy	ÉT	Min	Max
Poser des ² questions aux élèves	DI ¹	10	1,40	1,08	1	3
	DBC	14	2,07	0,83	1	3
	Total	24	1,79	0,98		
Donner des outils	DI	10	0,80	0,79	0	2
	DBC	14	1,57	0,85	0	3
	Total	24	1,25	0,90		
Intervention ³ uniforme ou s'adapte aux besoins	DI	10	1,00	0,82	0	2
	DBC	14	2,00	0,68	1	3
	Total	24	1,58	0,88		
Mise en contexte des notions	DI	10	0,40	0,97	0	3
	DBC	14	1,21	1,12	0	3
	Total	24	0,88	1,12		
Fragmentation des notions	DI	10	0,50	0,71	0	2
	DBC	14	1,43	0,85	0	3
	Total	24	1,04	0,91		
Présence d'activités éducatives après les tâches scolaires	DI	6	1,00	1,10	0	3
	DBC	10	1,50	0,97	0	3
	Total	16	1,31	1,01		

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et où la cote 3 signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment. 3- La cote 0 de cette échelle indique que l'intervention est très uniforme et la cote 3 signifie qu'elle est très diversifiée selon les besoins

Tableau Q. 10

Moyennes et autres statistiques descriptives sur les méthodes visant à augmenter la motivation des élèves, sur l'illustration visuelle (items non inclus dans l'échelle des pratiques académiques) selon les deux dispositifs et tests *t* corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Méthodes motivation ²	DI ¹	10	1,50	1,18	0	3		
	DBC	14	2,00	0,78	1	3		
	Total	24	1,79	0,98			1,06	0,31
Illustration visuelle	DI ¹	10	0,40	0,97	0	3		
	DBC	14	0,50	0,65	0	2		
	Total	24	0,46	0,78			0,24	0,81

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et où la cote 3 signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment.

Tableau Q. 11
Moyennes et autres statistiques descriptives sur les items de l'échelle des pratiques instrumentales selon les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy	ÉT	Min	Max
Guider sur l'organisation en début de période ²	DI ¹	9	1,89	1,27	0	4
	DBC	11	3,00	0,45	2	4
	Total	20	2,50	1,05		
Encourager les élèves à s'impliquer dans la planification	DI	10	0,30	0,48	0	1
	DBC	14	1,50	1,09	0	3
	Total	24	1,00	1,06		
Planifier les tâches en fonction du temps	DI	10	1,40	1,35	0	3
	DBC	14	1,29	0,83	0	3
	Total	24	1,33	1,05		
Guider dans les outils de référence	DI	10	0,50	0,97	0	3
	DBC	14	1,00	1,18	0	3
	Total	24	0,79	1,10		

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et où la cote 3 signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment. Pour le premier indicateur, « Guider sur l'organisation en début de période », une cote 4 est rajoutée, signifiant qu'aucun élève n'a besoin de soutien

Tableau Q. 12
Moyennes et autres statistiques descriptives sur les items de l'échelle des pratiques socio-affectives selon les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy	ÉT	Min	Max
Enthousiasme ²	DI ¹	10	1,60	1,08	0	3
	DBC	14	2,86	0,36	2	3
	Total	24	2,33	0,96		
Intérêt à dialoguer	DI	10	1,20	0,92	0	2
	DBC	14	2,43	0,76	1	3
	Total	24	1,92	1,02		
Souligner les réussites ³	DI	10	1,90	1,20	1	4
	DBC	14	3,50	0,65	2	4
	Total	24	2,83	1,20		
Encourager lorsque difficultés	DI	10	0,80	1,14	0	3
	DBC	14	1,93	0,98	0	3
	Total	24	1,46	1,18		
Rappelle les règles	DI	10	1,80	0,92	0	3
	DBC	14	2,14	0,66	1	3
	Total	24	2,00	0,78		
Explique la justification des règles	DI	10	0,90	1,10	0	3
	DBC	14	1,64	0,75	0	3
	Total	24	1,33	0,96		
Intervient calmement	DI	10	1,50	1,08	0	3
	DBC	14	2,50	0,76	1	3
	Total	24	2,08	1,02		
Système de renforcement plutôt que pratiques punitives ³	DI	10	1,10	1,79	0	4
	DBC	14	2,07	1,14	1	4
	Total	24	1,67	1,50		

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et où la cote 3 signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment. 3- Échelle de Likert de 0 à 4 où 0 indiquant que l'intervenante souligne les réussites d'aucun élève et la cote 4 signifiant que l'intervenante souligne les réussites de tous les élèves/ 0 indique que la gestion de comportement est punitive, 3 indique une gestion de comportement renforçante et 4 signifie que l'intervenante n'utilise ni une gestion de comportement punitive ni une gestion de comportement renforçante

Tableau Q. 13

Moyennes et autres statistiques descriptives aux items non inclus dans l'échelle des pratiques socio-affectives (activités mettant en valeur les forces des élèves, ouverture à écouter un élève qui a besoin de parler, énoncer les attentes en comportement, appliquer les conséquences telles qu'annoncées, aider à reconnaître les impacts de leurs comportements) selon les deux dispositifs et tests *t* corrigés pour effet de plan sur les différences de moyennes entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Moy	ÉT	Min	Max	<i>t</i>	<i>p</i>
Activités mettant en valeur les forces	DI ¹	9	0,44	0,44	0	1		
	DBC	13	0,62	0,96	0	3		
	Total	22	0,45	0,80			1,17	0,26
Ouverture à écouter un élève qui a besoin de parler	DI	2	1,50	2,12	0	3		
	DBC	8	2,75	0,71	1	3		
	Total	10	2,50	1,08			1,07	0,32
Énoncer les attentes en comportement	DI	10	2,10	0,88	0	3		
	DBC	14	1,93	0,73	1	3		
	Total	24	2,00	0,78			-0,51	0,62
Appliquer les conséquences telles qu'annoncées	DI	5	1,80	0,45	1	2		
	DBC	8	2,38	0,92	1	3		
	Total	13	2,15	0,80			1,57	0,56
Aider à reconnaître les impacts de leurs comportements	DI	4	1,25	0,96	1	3		
	DBC	10	1,90	0,74	0	2		
	Total	14	1,71	0,83			1,07	0,31

DI = dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Items mesurés avec une échelle de Likert où la cote 0 indique qu'il y a absence d'un type de pratique et où la cote 3 ou 4, selon les items, signifie que cette pratique est mise en œuvre fréquemment

Tableau Q. 14

Fréquences et proportions sur la tendance des intervenantes à blâmer les élèves ou les gestes selon les deux dispositifs (item non inclus dans l'échelle des pratiques socio-affectives) et test de différence de proportion corrigé pour effet de plan sur la différence de proportions entre les deux dispositifs

Indicateur		N	Élèves	Gestes	ÉT	F	p
Blâmer gestes ou comportements	DI ¹	9	1 (11,11%)	8 (88,00%)	0,33		
	DBC	13	2 (15,38%)	11 (84,62%)	0,38		
	Total	22	3 (13,64%)	19 (86,36%)	0,35	0,08	0,81

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire 2- Item mesuré avec une échelle où les cotes signifient : 0) Les élèves initient la plupart des contacts 1) L'intervenante initie la plupart des contacts 2) Les élèves et l'intervenante initient de façon égale les contacts entre eux

Tableau Q. 15

Moyennes et autres statistiques descriptives sur la représentativité de l'atelier par rapport à l'ensemble des ateliers selon les deux dispositifs et test *t* corrigé pour effet de plan sur la différence de moyennes entre les deux dispositifs

		N	Moy	ÉT	Min	Max	t	p
Représentativité de l'atelier	DI ¹	10	2,50	0,85	1	3		
	DBC	14	2,57	0,51	2	3		
	Total	24	2,54	0,66			0,25	0,81

DI= dispositif institutionnel/ DBC = dispositif à base communautaire

RÉFÉRENCES

- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (1999). Le travail d'enquête par observation directe. Dans F. De Singly (Dir.), *L'enquête et ses méthodes: L'observation directe* (p. 24-43). Paris, France: Nathan Université.
- Anderson M. K., Collins, A. et Bronte-Tinkew, J. (2010, January). Practices to avoid in out-of-school time programs. *Child Trends*, 1-6.
- Baker, S., Lockaby, T., Guterman, K., Daley, K. et Klumpner, S. (2011). *Professional development for afterschool practitioners: The first year of the Palm Beach county afterschool educator certificate program*. Chicago, États-Unis: Chapin Hall at the University of Chicago.
- Barreau, J.-M. (2007). *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Paris, France: ESF éditeur.
- Beckett, M., Borman, G., Capizzano, J., Parsley, D., Ross, S., Schirm, A. et al. (2009). *Structuring out-of-school time to improve academic achievement*. Washington, États-Unis: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Bédard, J., Larose, F., Larivée, S., Goulet, N. et Terrisse, B. (2003). La spécificité des compétences requises pour les intervenants auprès du jeune enfant et de sa famille en milieu socio-économique faible au Québec. *La revue internationale de l'intervention familiale*, 7, 49-69.
- Bilodeau, A., Bélanger, J., Gagnon, F., Lussier, N., Schwanen, C., Russo, J. et al. (2007). *L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire*. Montréal, Canada: Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.

- Birmingham, J., Pechman, E. M., Russell, C. A. et Mielke, M. (2005). *Shared features of high-performing after-school programs: A follow-up to the TASC evaluation*. Washington, États-Unis: Policy Studies Associates.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative: Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec, Canada: Les presses de l'Université Laval.
- Bouffard, S. et Little, P. (2004). Promoting quality through professional development: A framework for evaluation. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, 8, 1-12.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique* (2^e ed.). Paris, France: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, France: Éditions Raisons d'agir.
- Broccolichi, S., Canut, E., Chartier, A.-M., Chauveau, G., Claus, P., Glasman, D. et al. (2010). *Accompagnement à la scolarité: à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire?* Lyon, France: ALÉAS éditeur.
- Céu Cunha, M. D. (1998, septembre). Les parents et l'accompagnement scolaire: Une si grande attente. *Ville-École-Intégration*, 180-200.
- Charlot, B. (2007). Savoir (Rapport au). Dans J.-M. Barreau (Dir.), *Dictionnaire des inégalités scolaires* (p. 262-265). Paris, France : ESF éditeurs.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (1994). De l'accompagnement scolaire. *Migrants-Formation*, 99, 35-47.
- Chavkin, N. F. et Hamer, P.C. (1996). *Involving migrant families in their children's education: Challenges and opportunities for schools*. Dans J.F Leblanc (Dir.), *Children of la frontera: Binational efforts to serve mexican migrant and immigrant students* (p.325-339). (Service de reproduction ERIC N° ED 393 648)

- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 307-324.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Montréal, Canada : Les publications du Québec.
- Cooper, H., Civey Robinson, J. et Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Coq, G. (1994). Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Migrants-Formation*, 99, 49-60.
- Dannequin, C. (1994). Échanges linguistiques et interactions dans des groupes d'accompagnement scolaire. *Migrants-Formation*, 101-113.
- Delannoy, C. (2007). Écoles différentes. Dans J.-M. (Dir.), *Dictionnaire des inégalités scolaires* (p. 97-101). Paris, France : ESF éditeurs.
- Deniger, M.-A. (2009). *Je veux réussir à l'école. Peux-tu m'aider? Comment promouvoir l'égalité des chances en éducation pour les enfants vulnérables*. Conférence prononcée au GRAVE-ARDEC, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire et l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes.
- Deniger, M.-A., Abdoulaye, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Montréal, Canada : Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé.
- Deslandes, R. (2001). La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dirs.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 79-97). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Deslandes, R. (2004). Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves. Dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.). *La notion de compétence en éducation et en formation* (p.151-173), Paris : L'Harmattan.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impacts des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (Eds.). *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 223-236). Québec : Presses de l'université Laval.
- Deslandes, R., Fournier, H. et Morin, L. (2008). Evaluation of a school, family, and community partnerships program for preservice teachers in Quebec, Canada. *The Journal of Educational Thought*, 42(1), 27-51.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G., et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue Canadienne de l'Éducation* 31(4), 836-860.
- Direction de la santé publique de Montréal (2008). *En route pour l'école! : Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Montréal, Canada: Direction de santé publique de Montréal.
- Dodier, N. (1993). Introduction : Des médecins dans leurs actes. Dans N. Dodier (Dir.), *L'expertise médicale* (p. 13-65). Paris, France: Éditions Métaillé.
- Dolle, M. (2007). Pauvreté. Dans J.-M. Barreau (Dir.), *Dictionnaire des inégalités scolaires* (p. 222-225). Paris, France : ESF éditeurs.
- Drolet, M. (1991). L'enseignement en milieux défavorisés : des pratiques ajustées à la socio-culture. *Apprentissage et socialisation*, 14(1), 19-30.
- Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, États-Unis: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

- Eccles, J. S. et Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, États-Unis: National Academy Press.
- Epstein, J.L. et Rodriguez, J.N. (2004). Developing successful partnerships programs. *Principal Magazine*, 83 (3), 10-15.
- Fordham, I. (2004). Out-of-school-hours learning in the United Kingdom. *New Directions for Youth Development*, 101, 43-74.
- Frankel, C. (1968). The relation of theory to practice: some standard views. Dans C. Frankel (Dir.), *Social Theory and Intervention* (p. 3-43). Cleveland, États-Unis: Case Western Reserve University.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londres, Angleterre: SAGE publications Ltd.
- Gadamer, H.-G. (1984). What is practice? The conditions of social reason. Dans H.-G. Gadamer (Dir.), *Reason in the Age of Science* (p. 69-87). Cambridge, Angleterre: The M.I.T. Press.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Glasman, D. (1994). L'évaluation des soutiens scolaires hors école : Problèmes et enjeux. *Migrants-Formation*, 62-83.
- Glasman, D. (1999). L'accompagnement scolaire. *Informations sociales*, 112-117.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire: Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Glasman, D. et Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. France, Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Goupil, G. (1985). Pourquoi observer? Dans G. Goupil (Dir.), *Observer en classe* (p. 13-20). Longueuil, Canada: Éditions Behaviora Inc.

- Granger, R. C. (2010). Understanding and improving the effectiveness of after-school practice. *American Journal of Community Psychology*, 45, 446.
- Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Vanves, France : Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Guskey, T. R. (2000). What is professional development? Dans T.R. Guskey (Dir.), *Evaluating Professional Development* (p. 14-39). Thousand Oaks, États-Unis: Corwin Press.
- Halpern, R. (2000). The promise of after-school programs for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 185-214.
- Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *Teachers College Record*, 104, 178-211.
- Harm, T., Jacobs, E. et White, D. (1996). *School-age care environment rating scale*. Caroline du Nord, États-Unis/Montréal, Canada: Frank Porter Graham Child Development Institute et Université Concordia.
- Harrison, D. W. (1987). Reflective practice in social care. *Social Service Review*, 393-403.
- High Scope Educational Research Foundation (2005). *Youth program quality assessment*. Ypsilanti, États-Unis: High Scope Educational Research Foundation.
- Hirsch, B. J., Mekinda, M. A. et Stawicki, J. (2010). More than attendance: The importance of after-school program quality. *American Journal of Community Psychology*, 45, 447-452.
- Horowitz, A. et Bronte-Tinkew, J. (2007). Building, engaging, and supporting family and parental involvement in out-of-school time programs. *Child Trends*, 1-6.

- Howell, D. C. (1997). *Statistical methods for psychology*. (4e ed.) Pacific Grove, États-Unis: Duxbury Press.
- Huang, D., Cho, J., Mostafavi, S., Nam, H., H., Oh, C., Harven, A. et Leon, S. (2010). *What Works? Common practices in high functioning afterschool programs across the nation in math, reading, science, arts, technology, and homework: a study by the national partnership* (Rep. No. 768). Californie, États-Unis: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Huang, D., Cho, J., Nam, H., H., La Torre, D., Oh, C. et Harven, C. S. (2010). *Examining practices of staff recruitment and retention in four high-functioning afterschool programs*. (Rapport N° 769). Californie, États-Unis: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Huang, D., La Torre, D., Harven, A., Huber, L. P., Jiang, L., Leon, S. et al. (2008). *Identification of key indicators of quality in afterschool programs*. Los Angeles, États-Unis: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Huang, D., Miyoshi, J., La Torre, D., Marshall, A., Perez, P., Peterson, C. et al. (2007). *Exploring the intellectual, social and organizational capitals at LA's BEST*. Los Angeles, États-Unis: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Huberman, M. A. et Mile, M. B. (1991). Analyse pendant le recueil des données. Dans M. A. Huberman et M. B. Mile (Eds.), *Analyse des données qualitatives* (pp. 83-139). Bruxelles, Belgique: De Boek.
- Huffman, L. R. et Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 167-184.
- James-Burdumy, S., Dynarski, M., Moore, M., Deke, J., Mansfield, W. et Pistorino, C. (2005). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program: Final Report*. Washington, États-Unis: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Janosz, M. et Deniger, M.-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Montréal, Canada: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS).

Janosz, M., Fallu, J.S. et Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. Dans F. Vitaro, et C. Gagnon (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II les problèmes externalisés* (vol. II, p. 115-164). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Joyce, B. et Showers, B. (2002). Student learning as the goal: Learning by everyone as an ethos. Dans B. Joyce et B. Showers (Dir.), *Student achievement through staff development* (3e éd., p. 3-10). Alexandria, États-Unis: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kakli, Z., Kreider, H., Little, P., Buck, T. et Coffey, M. (2006). *Focus on families! How to build and support family-centered practices in after-school*. Boston, États-Unis: United Way of Massachusetts Bay; Harvard Family Research Project; Build the Out-of-School Time Network.

Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal, Canada : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 143 (64), 64-74.

Kelley, J. (1999). *Developing the afterschool professional and the profession: Addressing quality and scale*. New York, États-Unis: Partnership for Afterschool Education.

Kennedy, E., Wilson, B., Valladares, S. et Bronte-Tinkew, J. (2007). Improving attendance and retention in out-of-school time programs. *Child Trends*, 1-8.

- Kleiber, D. A. et Powell, G. M. (2005). Historical change in leisure activities during after-school hours. Dans J.L. Mahoney, R. Larson et J.S. Eccles (Dir.) *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community program* (p. 23-45). New Jersey, États-Unis: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Knight, S. L. et Wiseman, D. (2005). Professional development for teachers of diverse students: A summary of the research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 387-405.
- Lapointe, C., Chabot, N., Lamothe, D., Amboule-Abath, A. et Blouin, M. (2008). *Revue des recherches concernant les conditions d'implantation et les retombées relatives à la diminution du nombre d'élèves par classe*. Québec, Canada : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Université Laval.
- Larson, R. W. et Walker, K. C. (2010). Dilemmas of practice: Challenges to program quality encountered by youth program leaders. *American Journal of Community Psychology*, 45, 338-349.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. et Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76, 275-313.
- Le Boterf, G. (2003). Les ressources à combiner: un double équipement. Dans G. Le Boterf (Dir.), *Développer la compétence des professionnels* (p. 113-162). Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Lee, S. J. et Hawkins, M. R. (2008). "Family is here": Learning in community-based after-school programs. *Theory Into Practice*, 47, 51-58.
- López, G.R., Scribner, J.D. et Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.

- Lussier, N., Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2007). *Description et analyse de la pratique d'accompagnement scolaire dans deux services de soutien à la réussite scolaire du quartier Saint-Michel*. Montréal, Canada : Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Lussier, N., Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2007). *Description et analyse de la pratique de YYY, services de soutien scolaire et d'intervention familiale*. Montréal, Canada : Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Mahoney, J. L., Levine, M. D. et Hinga, B. (2010). The development of after-school program educators through university-community partnerships. *Applied Developmental Science*, 14, 89-105.
- Mahoney, J. L., Parente, M. E. et Lord, H. (2007). After-school program engagement: Links to child competence and program quality and content. *The Elementary School Journal*, 107, 385-404.
- Mansuy, A. et Zakhartchouk, J.-M. (2009). *Pour un accompagnement éducatif efficace*. Besançon, France: Centre régional de documentation pédagogique de Franche-Comté.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p.1-21). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Martinez, Y.G. et Velazquez, J. A. (2000). *Involving migrant families in education*. The Educational Resources Information Center. (Service de reproduction ERIC N° ED 448 010)
- McKinnon, A., Lacroix, D., Ba, B., De Baene, K. et Kaliaguine, M. (2006). *Portrait des pratiques communautaires de lutte au décrochage au Québec*. Montréal, Canada: Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD).

- Metz, A. J. R., Bandy, T. et Burkhauser, M. (2009). Staff selection: What's important for out-of-school time programs? Part 1 in a series on implementing evidence-based practices in out-of-school time programs: The role of frontline staff. *Child Trends, February 2009*, 1-6.
- Metz, A. J. R., Burkhauser, M. et Bowie, L. (2009). Training out-of-school time staff: Part 2 in a series on implementing evidence-based practices in out-of-school time programs: The role of frontline staff. *Child Trends, February 2009*, 1-6.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Ministère délégué à la Famille et Ministère délégué à la Ville (2001). *Guide de l'accompagnement à la scolarité*. France.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Ministère des Affaires Sociales et de l'Intégration, Ministère de la Jeunesse et des Sports (1992). *Charte de l'accompagnement scolaire*. France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Gouvernement du Québec (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire: Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires*. Québec, Canada: Les Publication du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Gouvernement du Québec (2008). *Évaluation de programme; Programme Aide aux devoirs* Québec, Canada: Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Gouvernement du Québec (2009). *L'école, j'y tiens!* Québec, Canada : Les Publications du Québec.
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D. et Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 826-838.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. et Russ, J. (2008). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149-175.

National Afterschool Association (1998). *Program observation tool*. Charlestown, États-Unis: National Afterschool Association.

National Institute on Out-of-School Time (2005). *Assessment of afterschool program practices*. Massachusetts, États-Unis: National Institute on Out-of-School Time.

Petr, C. (2004). Étudier les comportements: pratiques de collecte et d'analyse des observations comportementales. Dans P. Robert-Demontrond (Dir.), *Méthodes d'observation et d'expérimentation* (p. 171-194). Rennes, France: Éditions Apogée.

Pierce, K. M., Bolt, D. et Vandell, D. L. (2010). Specific features of after-school program quality: Associations with children's functioning in middle childhood. *American Journal of Community Psychology*, 45, 381-393.

Piquée, C. (2003). Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité. *Ville-École-Intégration*, 132, 188-203.

Rhodes, J. E. (2004). The critical ingredient: Caring youth-staff relationships in after-school settings. *New Directions for Youth Development*, 101, 145-161.

Robert-Demontrond, P. (2004). Principes de l'empirisme comme cadre épistémologique des méthodes d'observation et d'expérimentation. Dans P. Robert-Demontrond (Dir.), *Méthodes d'observation et d'expérimentation* (p. 25-40). Rennes, France: Éditions Apogée.

Rousseau, R., Papillon, S. et Paquin, M. (1996). *L'assistance éducative parentale : Effets d'un programme auprès de parents d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage au primaire*. Rimouski, Canada: Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.

Scale, A. M., George, A. W. et Morris, G. A. (1997). Perception of one after-school tutorial program. *Journal of research and Development in Education*, 30, 167-182.

Schön, D. A. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. Dans D. A. Schön (Dir.), *Educating the Reflective Practitioner* (p. 22-43). San Francisco, États-Unis: Jossey-Bass.

- Schön, D. A. (1994). De la science appliquée à la démarche réflexive de l'agir professionnel. Dans D.A. Schön (Dir.), *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans un agir professionnel*. Montréal, Canada: Éditions Logiques. (Traduction de "How professionals think in action" (1983) p. 45-102).
- Schwandt, T. A. (2005). The centrality of practice to evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26, 95-105.
- Scott-Little, C., Hamann, M. S. et Jurs, S. G. (2002). Evaluations of after-school programs: A meta-evaluation of methodologies and narrative synthesis of findings. *American Journal of Evaluation*, 23, 387-419.
- Sénore, D. (2007). Travail à la maison. Dans J.-M. Barreau (Dir.), *Dictionnaire des inégalités scolaires* (p. 222-225). Paris, France : ESF éditeurs.
- Seligson, M. et MacPhee, M. (2004). Emotional intelligence and staff training in after-school environments. *New Directions for Youth Development*, 103, 71-83.
- Sévigny, D. (2008). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 30 septembre 2007*. Montréal, Qc : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2007).
- Sheldon, J., Arbreton, A., Hopkins, L. et Baldwin Grossman, J. (2010). Investing in success: key strategies for building quality in after-school programs. *American Journal of Community Psychology*, 45, 394-404.
- Smith, C. et Hohmann, C. (2005). *Full findings from the youth PQA validation study* Ypsilanti, États-Unis: High/Scope Educational Research Foundation.
- Smith, C., Peck, S. C., Denault, A.-S., Blazeovski, J. et Akiva, T. (2010). Quality at the point of service: Profiles of practice in after-school settings. *American Journal of Community Psychology*, 45, 358-369.
- Strickland, C. S. et Jean, I. (2005). *Promising practices that promote family participation in afterschool programs: Another link to positive educational outcomes*. Cambridge, Angleterre: Institute for Responsive Education.

- Suchaut, B. (2007). Maternelle et élémentaire. Dans J.-M. Barreau (Dir.), *Dictionnaire des inégalités scolaires* (p. 204-208). Paris, France : ESF éditeurs.
- Taylor, G. (2000). *Parental Involvement*. Springfield, États-Unis: Charles C. Thomas Publisher.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.) Bruxelles, Belgique: Édition De Boeck Université.
- Vandell, D. L. et Pierce, K. (1999). *Study of after-school care/Program quality observation*. Wisconsin, États-Unis: National Institute of Child Health and Human Development.
- Vandell, D. L., Reisner, L., Dadisman, K., Pierce, K. et Pechman, E. M. (2005). *Study of promising after-school programs/Observation manual for site verification visits*. Washington, États-Unis: Wisconsin Center for Education Research and Policy Studies Associates.
- Vandell, D. L., Reisner, E. R., Pierce, K. M., Brown, B. B., Lee, D., Bolt, D. et al. (2006). *The study of promising after-school programs: Examination of longer term outcomes after two years of program experiences*. Washington, États-Unis: Policy Studies Associates.
- Vandell, D. L., Reisner, E. R. et Pierce, K. (2007). *Outcomes linked to high-quality afterschool programs: Longitudinal findings from the study of promising afterschool programs*. Californie, États-Unis: Policy Studies Associates, Inc.
- Vandell, D., Shumow, L. et Posner, J. (2005). After-school programs for low-income children: Differences in program quality. Dans J. L. Mahoney, R. Larson et J. S. Eccles (Dir.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (p. 437-456). New Jersey, États-Unis: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F., et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-école*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke, Faculté des lettres et sciences humaines.

- Weisburd, C. et McLuaghlin, R. (2004). *Quality assurance system*. Moorestown, États-Unis: Foundations, Inc.
- Weiss, H. B. (2008). Building the future of family involvement. *The Evaluation Exchange XIV*(1 et 2), 1-40.
- Weiss, H. B., Russo, M., Pianta, R. C., Jonas, S., Little, P. et Huang, D. (2006). Professional development. *The Evaluation Exchange 11*(4), 1-24.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Introduction: A social theory of learning*. New York, États-Unis: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Massachussets, États-Unis: Harvard Business School Press.
- Wilson-Ahlstrom, A., Yohalem, N. et Donner, J. (2008). Speaking in one voice: Toward common measures for OST programs and systems. *The Forum for Youth Investment, 13*, 1-11.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3 éd.) Thousand Oaks, États-Unis: Sage Publications, Inc.
- Yohalem, N., Wilson-Ahlstrom, A., Fischer, S. et Shinn, M. (2007). *Mesuring youth program quality: A guide to assessment tools*. New York: The Forum for Youth Investment.
- Zimmer, R., Hamilton, L. et Christina, R. (2010). After-school tutoring in the context of no Child Left Behind : Effectiveness of two programs in the Pittsburgh Public Schools. *Economics of Education Review, 29*, 18-28.
- Zuniga, R. (1994). Apprentissage expérientiel et service social: débats et défis. Montréal, Canada: ACFAS, 62e congrès. Université du Québec à Montréal.